



evropský
sociální
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání
pro konkurenceschopnost



INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Vizuální komunikace, otevřený prostor k výchově a vzdělávání – komplexní inovace pedagogických, výtvarně-pedagogických a uměnovědných studijních oborů, reg. č.: CZ.1.07/2.2.00/28.0075

Předkládaná publikace chce podnítit takovou edukaci dějin umění, která podporuje reflektivní uvažování o umění a uměleckých dílech a rozvíjí percepční, verbální a hodnotící dovednosti studentů na čtyřletých gymnáziích a na vyšším stupni víceletých gymnázií. Smyslem publikace je povzbudit výuku směřující k porozumění nejen vizuálním, ale i dalším kvalitám uměleckých děl.

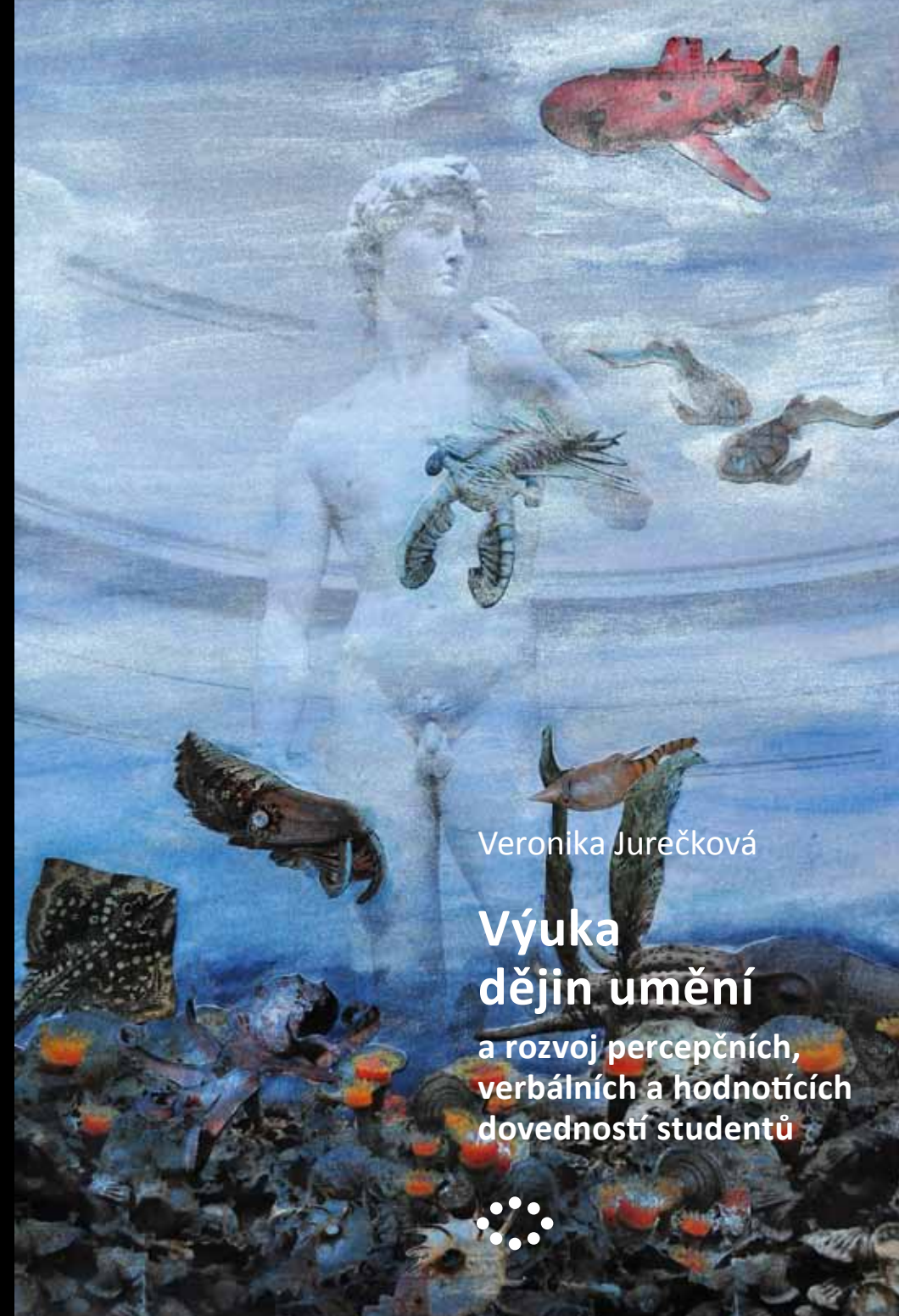
Při interpretaci vizuálních vyjádření dochází zejména k verbalizování obsahu a interpretaci řečové nebo písemné. Publikace předkládá různé interpretační přístupy, pomocí nichž je u studentů rozvíjena jak schopnost verbálního, tak i písemného projevu o umění, uměleckých dílech a dalších vizuálně obrazných vyjádřeních. Dalšími řešenými tématy jsou vztah vyučovaného k potřebám reálného života a participativní přístupy k výuce. Se schopností interpretovat a posuzovat umění úzce souvisí i dovednost psaní a čtení o umění, o které je v knize také pojednáno. Jednotlivé teoretické stati jsou v knize doplněny příklady z praxe a doporučeními, které ilustrují a doplňují jednotlivá probíraná témata.

Ačkoli jsou tyto kapitoly vztaženy ke gymnaziálnímu vzdělávání, i učitelé středních odborných škol uměleckého zaměření, středních pedagogických škol a také základních škol zde najdou poznatky aplikovatelné do výuky jejich žáků.



Výuka dějin umění

Veronika Jurečková



Veronika Jurečková

Výuka dějin umění

a rozvoj percepčních,
verbálních a hodnotících
dovedností studentů



9 788024 446370

Výuka dějin umění

a rozvoj percepčních, verbálních
a hodnotících dovedností studentů

Publikace vznikla v rámci projektu Vizualní komunikace, otevřený prostor k výchově a vzdělávání – komplexní inovace pedagogických, výtvarně-pedagogických a uměnovědných studijních oborů, reg. č. CZ.1.07/2.2.00/28.0075, realizovaného katedrou výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci.

Oponenti: PhDr. Kateřina Horníčková, Ph.D.
PhDr. Leonora Kitzbergerová, Ph.D.

Řešitelé projektu:

doc. PhDr. Hana Myslivečková, CSc., hlavní řešitelka projektu
Mgr. Petra Šobánková, Ph.D., garantka publikační činnosti
Mgr. Veronika Jurečková, koordinátorka projektu a studijních modulů
doc. Vladimír Havlík, garant mezinárodní spolupráce

1. vydání

© Veronika Jurečková

Na obálce je zobrazeno dílo Gabriely Šubové Do hlubin času, 2015

© Univerzita Palackého v Olomouci, 2015

Neoprávněné užití tohoto díla je porušením autorských práv a může zakládat občanskoprávní, správněprávní, popř. trestněprávní odpovědnost.

ISBN 978-80-244-4637-0

Univerzita Palackého v Olomouci
Pedagogická fakulta
Katedra výtvarné výchovy

Veronika Jurečková

Výuka dějin umění

a rozvoj percepčních, verbálních
a hodnotících dovedností studentů

Olomouc 2015

Obsah

Věnuji Malvínce a Jirkovi

Předmluva	7
1. Cíle zprostředkování uměleckého díla ve vzdělávání	9
2. Interpretace uměleckého díla	21
Proměny interpretace v teorii a dějinách umění	22
Interpretace z pohledu historiků umění	28
Interpretační modely v edukační praxi	31
Uměleckohistorický přístup k interpretaci ve výuce	33
Kritický přístup k interpretaci	35
Analytický kritický přístup k interpretaci	45
Feministický konverzační přístup	50
Přístup založený na principech kritické interpretace	52
Subjektivita v interpretaci uměleckého díla	54
Interpretace současného a moderního umění	57
Shrnutí tématu interpretace	67
3. Zprostředkování uměleckého díla – přístupy a strategie k organizaci učiva	71
Chronologický lineární přístup	72
Ostatní přístupy k organizaci učiva	73
Aktuální uměleckohistorická témata	78
Malé dějiny umění	79
4. Participační strategie ve výuce dějin umění	83
Autentické učení – učení z opravdových situací	87
Konkrétní příklady participačních výukových situací	94
Shrnutí tématu participace	100
5. Ověřování schopnosti dílo analyzovat a interpretovat	103
6. Zdroje k podpoře výuky	117
Závěrem	122
Seznam vyobrazení	124
Bibliografie	126
Autorka	133
Summary	134

Předmluva

Vážený čtenáři, do rukou se Vám dostává publikace, jejímž cílem je podpořit reflektivní uvažování o umění a uměleckých dílech a pomoci rozvíjet percepční, verbální a hodnotící dovednosti studentů na čtyřletých gymnáziích a na vyšším stupni víceletých gymnázií. Cílem publikace je tedy povzbudit výuku směřující k porozumění nejen vizuálním, ale také dalším kvalitám uměleckých děl a nabídnout několik postřehů, názorů a námětů k zamyšlení a k integraci do stávající praxe.

Pomineme-li pro tuto chvíli tvůrčí interpretace uměleckých děl, dochází při interpretaci vizuálních vyjádření zejména k verbalizování obsahu a interpretaci řečové nebo písemné. V publikaci jsou proto představeny různé interpretační přístupy, pomocí nichž můžeme u studentů rozvíjet jak schopnost verbálního, tak i písemného projevu o umění a vizuálních obrazech.

Dalšími řešenými tématy jsou vztah vyučovaného k potřebám reálného života a participativní přístupy k výuce. Se schopností interpretovat a posuzovat umění úzce souvisí i dovednost psaní a čtení o umění, o kterých je v knize také pojednáno.

Ačkoli jsou tyto kapitoly vztaženy primárně ke gymnaziálnímu vzdělávání, i učitelé středních odborných škol uměleckého zaměření, středních pedagogických škol, ale také základních škol zde najdou poznatky aplikovatelné a transformovatelné do výuky jejich žáků. Předkládané interpretační postupy najdou uplatnění také při vysokoškolském vzdělávání budoucích pedagogů.

Jednotlivé teoretické stati jsou v knize doplněny příklady z praxe a doporučeními, která ilustrují a doplňují jednotlivá probíraná témata.

Doufám, že se Vám knížka bude příjemně číst a že v ní naleznete podnětné impulzy a inspiraci k edukační práci.

Veronika Jurečková



1. Cíle zprostředkování uměleckého díla ve vzdělávání

Ústředním tématem, kterým se budeme v této knize zabývat, je interpretace uměleckého díla a zprostředkování umění minulosti studentům. Pojďme tedy v úvodu jen krátce zmínit, kde se studenti v průběhu výuky s uměleckým dílem setkávají, jak je práce s uměleckým dílem pojímána v kurikulárních dokumentech a k jakým cílům by podle autorky této knihy měly vést výukové situace, při nichž pracujeme s uměleckým dílem.

V první řadě s uměleckým dílem pracujeme ve vyučovacím předmětu výtvarná výchova, ke kterému se budeme vztahovat nejvíce, ale také v předmětu dějiny umění, je-li takový předmět vyučován. Jako samostatný vyučovací předmět¹ bývají dějiny umění vyučovány na některých gymnáziích, ale také na středních pedagogických školách nebo na uměleckých školách. Nicméně s výtvarným uměleckým dílem se setkáváme i ve vyučovacích předmětech dějepis nebo český jazyk a literatura. Školní vzdělávací programy umožňují integrovat do výuky různá další témata a v poslední době bylo hodně pojednáváno o *výchově ke vztahu ke kulturně-historickému dědictví*, kde je jedním ze tří tematických okruhů *hmotné kulturní dědictví* (vedle *krajinného dědictví* a *nehmotného kulturního dědictví*), čímž

¹ Pokud připustíme existenci samostatného vyučovacího předmětu dějiny umění, pak by také mohla existovat oborová didaktika dějin umění; ta v současné době jako samostatná disciplína v rámci českých pedagogických věd neexistuje a nemá strukturu vědní disciplíny – na rozdíl od didaktiky výtvarné výchovy. Vzhledem k tomu, že ve velké většině škol se dějiny umění samostatně nevyučují, je didaktika dějin umění chápána spíše jako metodika (soubor metod) náležející do *didaktiky výtvarné výchovy*.

se myslí zejména nemovité památky včetně památek lidové architektury a technických památek, movité historické a umělecké památky a památková péče, jak uvádí ve své publikaci k tomuto tématu František Parkan (2008, s. 11). S uměleckým dílem se tedy studenti mohou setkat také při řešení otázek týkajících se výchovy ke vztahu ke kulturně-historickému dědictví. Vidíme, že se s uměleckými díly setkáváme v několika vyučovacích předmětech a v rámci mezipředmětových vazeb.

Krátce připomeňme, že vzdělávací cíle a obsah výuky se v případě gymnázií opírají o *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia* (RVP G), který je výsledkem poměrně nedávné reformy kurikula. Připomeňme, že RVP G byl do praxe uveden v roce 2007. Do té doby byly závazné předcházející učební osnovy platné od 1. 9. 1999. Jak shrnuje Tomáš Janík, reforma usilující o *novou kulturu vyučování* stojí na základech pedagogického, psychologického a (oborově) didaktického konstruktivismu a v zásadě usiluje o:

- individualizaci učebních procesů,
- kognitivní aktivizaci žáků,
- zavádění autentických učebních úloh,
- zavádění metod podporujících metakognitivní procesy (př. rekapitulace učebních procesů) a
- podporu participačních strategií.

Reforma v zásadě usiluje o zdůraznění aktivity žáka v činnostně-konstruktivistickém pojetí učení za současného zvýšeného zájmu o vzdělávací obsah, který je v RVP definován, jak už z podstaty dokumentu vyplývá, pouze rámcově a zpřesňován je v navazujících *školních vzdělávacích programech*. (Janík a kol. 2013, s. 138–139) Jednou ze změn je také implementace samostatného segmentu *klíčových kompetencí*. Rámcový vzdělávací program předkládá klíčové kompetence jako souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena ve společnosti. V následujících kapitolách pojednáme o přístupech ke zprostředkování a interpretaci uměleckého díla, při nichž dochází ke všem výše jmenovaným procesům a k rozvoji klíčových kompetencí žáků.

V případě výtvarného oboru došlo s nástupem RVP G k zásadní změně celé koncepce výtvarné výchovy. Vzdělávací obsah výtvarného oboru pojednáváný v RVP G je charakterizován rozšířením pole na *celou oblast vizuální*

kultury a integrováním konceptu VCAE (Visual Culture Art Education), který do svého vzdělávacího obsahu integruje všechna, tedy i mimoumělecká, *vizuálně obrazná vyjádření*, a tato vizuálně obrazná vyjádření pojímá jako znaky, popřípadě *znakové systémy*. Toto pojetí se výrazně liší od dříve platných osnov, kde bylo výtvarné vzdělání chápáno v hranicích pole uměleckého (viz např. původní osnovy, MŠMT, 1999, s. 176–184). Tento posun od výtvarného umění k celé oblasti vizuální kultury chápeme jako nejvýraznější proměnu vzdělávacího obsahu výtvarného oboru. To je důležité mít na paměti v případě, kdy se ptáme, kde je místo pro interpretaci uměleckého díla a zprostředkování dějin umění v rámci takto pojímané výtvarné výchovy.

Odhlédneme-li nyní od vzdělávací oblasti a podíváme-li se na pole *vědních oborů*, konkrétně na vědní obor dějiny umění, kam analýza a interpretace uměleckého díla spadá primárně, vidíme, že vědní obor dějiny umění zůstává stále mateřskou disciplínou výuky dějin umění, byť integrované do výtvarného oboru, a jeho předmětem zájmu jsou i přes probíhající diskuzi o jeho hranicích, o které pojednáváme v kapitole Proměny interpretace v teorii umění, zejména *umělecká díla* a nikoli automaticky všechna *vizuálně obrazná vyjádření*. Nicméně i zde, v souvislosti s přijímáním konceptu vizuální kultury, zaznamenáváme diskuzi o rozšíření předmětu zájmu dějin umění na celou oblast vizuální kultury, k čemuž dochází zejména v souvislosti s potřebou zabývat se vizuálními formami zprostředkovanými novými technologiemi. Sledujeme také implementaci těchto úvah například do sbírkové strategie některých muzeí (např. zahrnutí videoher do sbírek Metropolitan Museum of Art v New Yorku v USA), i když tyto snahy zatím stále zůstávají spíše v rovině experimentu a testování hranic vědního oboru. Ve středu zájmu historie umění stále setrvává umělecké dílo, byť se jeho vymezení v čase proměňuje.

V pojetí výtvarného oboru RVP G je přitom umělecké dílo chápáno jako jeden z mnoha předmětů zájmu studia vizuální kultury a na tento vyhrazený segment práce s uměleckými díly se zaměřujeme v této publikaci. Jsou to právě umělecká díla, která můžeme charakterizovat mnoha kvalitami² včetně *pojmu estetické hodnoty a estetického prožitku*. Výrazný

² Kvalitami uměleckého díla myslíme např. vizuální smyslové kvality, jako např. barvy, linie, plochy, tvary, pohyb; sluchové smyslové kvality, jako např. tóny, harmonie, rytmus; estetické kvality; originalitu, novost; sociální reprezentace a další.

zastávce nezastupitelné role umění ve výtvarné výchově, Ralph A. Smith, poukazuje na to, že bez tzv. vysokého umění a příkladů výtvarného umění jako součásti vzdělávacího obsahu ztrácí výtvarná výchova hodnotový základ, na kterém žák/student může stavět a pomocí něhož může poměřovat ostatní vizuální projevy. Poukazuje na to, že skrze práci s uměleckými díly je výtvarná výchova zdrojem jednak *estetického* prožitku, a také na to, že umělecké dílo jedinečným způsobem zprostředkovává určité *kulturní* nebo *sociální hodnoty*. U žáků dochází k sebereflexi, prožitku nebo katarzi. Kdybychom toto z výtvarné výchovy vyloučili, zůstala by otázka, jaké jiné hodnoty mají na uvolněné místo nastoupit (Ralph A. Smith, 2002). Jiný autor, Peter J. Smith, k tomu dodává, že tím, že ve výuce pracujeme s uměleckými díly, předkládáme studentům i „alternativní obraznost“ (vedle produktů populární vizuální kultury) a pomáháme jim utvářet si vědomí hodnotové hierarchizace (Peter J. Smith, 2003).

Na druhou stranu, potřeba reagovat ve výchově a vzdělávání na zvyšující se význam vizuálních zobrazení, která nás obklopují v každodenním životě, je nezpochybnitelná. Kerry Freedmanová a Patricia Stuhrová (2004) vymezují koncept VCAE vůči výtvarné výchově založené na jednotlivých disciplínách – estetice, dějinách umění, kritické interpretaci a výtvarné tvorbě (viz kapitola Kritický přístup k interpretaci) – a poukazují na potřebu reagovat na zvyšující se počet vizuálních obrazů ve světě 21. století a potřebu zabývat se otázkami sociální a kulturní identity a také vizuálními formami zprostředkovanými novými technologiemi. Posun k VCAE podle nich vyžaduje nový jazyk, který se nevztahuje k diskurzu vysokého umění, ale čerpá například z oblastí mediálních studií, edukace designu nebo vizuální antropologie. Zastánci VCAE pak vyvozují, že se takovýto posun musí odrazit i v pojetí výtvarných činností, které ve VCAE *necílí na rozvoj formálních a technických dovedností* a znalost vybraných umělecko-historických faktů, a poukazují na to, že se většina studentů nestane profesionálními umělci, ale zato všichni budou občany zodpovědnými za svůj život (Freedman, Stuhr, 2004, s. 824; k tématu studentské výtvarné tvorby ve VCAE také Freedman, 2003, s. 39).

Jak shrnuje Jan Zálešák, VCAE klade veliký důraz na interpretativní a reflektivní aktivity, kterými jsou studenti vedeni k osvojování modelů k interpretaci současného umění a současně i produktů celé vizuální kultury, zabývání se autentickými životními situacemi, a klade důraz na žáka

a jeho individualitu a autonomní názor (Zálešák, 2007, s. 126); a právě utváření autonomního názoru podloženého jasnými důvody a kritérii je jedním z cílů metodiky představené v této knize. Touto publikací, zaměřenou na práci s uměleckými díly, tedy rozhodně nechceme nabourávat potřebnost pohledu VCAE v dnešní multimediální společnosti, ale naopak chceme ukázat umělecké dílo jako hodnotový základ, pomocí něhož můžeme poměřovat i ostatní vizuální produkty. To vše v souladu s *multidimenzionální filozofií výtvarné výchovy*,³ s níž přichází Edmund Burke Feldman (1996, s. 4), který předkládá pohled na umění z hlediska *sociální, ekonomické, politické, psychologické, kognitivní a morální roviny*. Tyto dimenze pak neexistují vedle sebe, ale současně *v jednom čase a prostoru*. Přijmeme-li Feldmanovu multidimenzionální teorii, přestane být pro nás podstatné, zda zaměřit výtvarné vzdělávání jednoznačně na VCAE nebo jednoznačně k dílům „vyššího“ umění, a dovednostně a technicky orientované výtvarné tvorbě (zaměření na výtvarné postupy). Smysluplnější se jeví přijetí několika rovin výtvarného vzdělávání a ty realizovat současně při vědomí multidimenzionálního charakteru vzdělávacích cílů výtvarného oboru.

Jde-li nám o interpretaci uměleckého díla a zprostředkování umění studentům, měla by podle našeho názoru výuka naplňovat následující operační vzdělávací cíle, tedy cíle týkající se konkrétní výuky a tzv. rozvíjejících výukových situací během ní.

Výukové situace při práci s uměleckým dílem by měly vést k dosažení vyšších úrovní uvažování, které znamenají, že studenti budou schopni:

- rozpoznat umělecké dílo⁴ a zařadit je do kontextu, ve kterém bylo vytvořeno a ve kterém nadále působí (analyzovat dílo ve vztahu

³ Překlad Veronika Jurečková, originální text: „multidimensional philosophy of art education“.

⁴ Na logickou otázku, která čtenáře napadne, „jaké umělecké dílo by měl žák umět rozpoznat“, zatím neexistuje uspokojivá odpověď. Některé zahraniční koncepty výuky dějin umění tento problém řeší výběrem závazného počtu konkrétních uměleckých děl (např. 250) a má se za to, že tento výběr typově pokryje potřebné minimum, které má žák rozpoznat a být schopen analyzovat. Jinde je to ponecháno na výběru učitele.

k období a místu vzniku díla, zařadit je k určitému umělci, místu, času, slohu, umělecké škole nebo uměleckohistorickému období);

- vizuálně analyzovat umělecké dílo pomocí formální analýzy zaměřující se na kompozici, styl, použité výrazové prostředky, techniku apod.;
- analyzovat vzájemné vztahy formálních znaků uměleckých děl;
- rozpoznávat vztahy mezi formou a zobrazením;
- uvědomovat si souvislost cílů a motivů autorů a použitých prostředků při utváření díla;
- porozumět uměleckému dílu z pohledu autora díla, dobového i současného kontextu; analyzovat historický, společenský a kulturní kontext;
- porozumět politickým, sociálním nebo kulturním okolnostem vzniku jednotlivých uměleckých slohů a uměleckých děl a uvědomovat si vliv těchto okolností na formální znaky díla (studenti spojují vizuální a kontextuální analýzu);
- komplexně chápat výtvarné umění a kultury, ve kterých umělecká díla vznikají a dále působí;
- aktivně užívat uměleckohistorický jazyk a dále rozšiřovat oborovou slovní zásobu.

K těmto uměleckohistoricky laděným cílům pak přidáváme cíle směřující ke kritické analýze, recepci a reflexi uměleckých děl. Studenti budou schopni:

- rozvíjet své percepční a analytické dovednosti ke smysluplnému hodnocení a kvalitativnímu⁵ posuzování uměleckých děl za pomoci *kritické interpretace*;
- zkoumat podstatu toho, co považují za hodnotné anebo krásné;
- argumentovat při diskusi a předkládat důvody k oceňování a hodnocení umění jednotlivců i celých kultur;
- v interakci s uměleckými díly si uvědomovat sami sebe jako součást lidské komunity a spolutvůrce kulturních hodnot, jako svobodné jedince, kteří svým tvořivým přístupem ke světu mohou přispět k jeho zachování a rozvoji.⁶

⁵ Pojem kvalitativní chápeme ve smyslu souboru vlastností, ne ve smyslu hierarchie lepší a horší, pod kvalitativní soudy tak zahrnujeme i morální, estetické a etické soudy.

⁶ Poslední cíl přebíráme z publikace Petry Šobáňové Muzejní edukace (2012, s. 68).

V neposlední řadě budou naplněním těchto cílů studenti připraveni pro další studium, např. na vysokoškolské úrovni.

Že se až tak příliš nevzdalujeme od závazného kurikula výtvarného oboru v gymnaziálním vzdělávání, dokládá následující tabulka, která ukazuje souvislost výukových cílů s výstupy v RVP G. K navrhovaným výukovým cílům uvedeným v levém sloupci je v pravé části tabulky uveden přehled souvisejících *výstupů* v rámcovém kurikulárním dokumentu RVP G. V případě, že se výroky v levé části tabulky vztahují jen k části textu na pravé straně, je související text vyznačen tučně.

Souvislost výukových cílů s výstupy v RVP G

Cíle jednotlivých výukových situací při práci s uměleckým dílem ⁷	Odpovídající výstupy v RVP G – okruh Znakové systémy výtvarného umění
Žák bude schopen:	Žák:
<i>rozpoznat umělecké dílo a zařadit je do kontextu, ve kterém bylo vytvořeno a ve kterém nadále působí (analyzovat dílo ve vztahu k období a místu vzniku díla, zařadit je k určitému umělci, místu, času, slohu, umělecké škole či uměleckohistorickému období);</i>	rozlišuje umělecké slohy a umělecké směry (s důrazem na umění od konce 19. století do současnosti) z hlediska podstatných proměn vidění a stavby uměleckých děl a dalších vizuálně obrazných vyjádření;
<i>vizuálně analyzovat umělecké dílo pomocí formální analýzy zaměřující se na kompozici, styl, použité výrazové prostředky, techniku apod.;</i>	rozlišuje umělecké slohy a umělecké směry (s důrazem na umění od konce 19. století do současnosti) z hlediska podstatných proměn vidění a stavby uměleckých děl a dalších vizuálně obrazných vyjádření;
<i>analyzovat vzájemné vztahy formálních znaků uměleckých děl;</i>	rozlišuje umělecké slohy a umělecké směry (s důrazem na umění od konce 19. století do současnosti) z hlediska podstatných proměn vidění a stavby uměleckých děl a dalších vizuálně obrazných vyjádření;

⁷ Záměrně jsou uváděny cíle výuky a ne očekávané výstupy, se kterými operuje jak RVP, tak i ŠVP. Konkrétní cíle umožňují efektivně plánovat konkrétní výukové aktivity a dosažení očekávaných výstupů je následně ověřováno při hodnocení.

rozpoznávat vztahy mezi formou a zobrazením;	charakterizuje obsahové souvislosti vlastních vizuálně obrazných vyjádření a konkrétních uměleckých děl a porovnává výběr a způsob užití prostředků;
uvědomovat si souvislost cílů a motivů autorů a použitých prostředků při utváření díla;	charakterizuje obsahové souvislosti vlastních vizuálně obrazných vyjádření a konkrétních uměleckých děl a porovnává výběr a způsob užití prostředků;
porozumět uměleckému dílu z pohledu autora díla, dobového i současného kontextu; analyzuje historický, společenský a kulturní kontext;	na příkladech uvádí příčiny vzniku a proměn uměleckých směrů a objasní širší společenské a filozofické okolnosti vzniku uměleckých děl;
rozumět politickým, sociálním, historickým nebo kulturním okolnostem vzniku jednotlivých uměleckých slohů a uměleckých děl a uvědomovat si vliv těchto okolností na formální znaky díla (student spojuje vizuální a kontextuální analýzu);	rozlišuje umělecké slohy a umělecké směry (s důrazem na umění od konce 19. století do současnosti) z hlediska podstatných proměn vidění a stavby uměleckých děl a dalších vizuálně obrazných vyjádření;
komplexně chápat výtvarné umění a kultury, ve kterých umělecká díla vznikají a dále působí;	na příkladech uvádí příčiny vzniku a proměn uměleckých směrů a objasní širší společenské a filozofické okolnosti vzniku uměleckých děl.
aktivně užívat umělecko-historický jazyk a dále rozšiřovat oborovou slovní zásobu.	

K těmto umělecko-historicky laděným cílům pak přidáváme cíle směřující ke kritické analýze, recepci a reflexi uměleckých děl.

Žák bude schopen:	Žák:
rozvíjet své percepční a analytické dovednosti ke smysluplnému hodnocení a kvalitativnímu posuzování uměleckých děl za pomoci kritické interpretace;	na konkrétních příkladech vysvětlí, jak umělecká vizuálně obrazná vyjádření působí v rovině smyslové, subjektivní i sociální a jaký vliv má toto působení na utváření postojů a hodnot;
zkoumat podstatu toho, co považuje za hodnotné anebo krásné;	na konkrétních příkladech vysvětlí, jak umělecká vizuálně obrazná vyjádření působí v rovině smyslové, subjektivní i sociální a jaký vliv má toto působení na utváření postojů a hodnot;
argumentovat při diskusi a předkládat důvody k oceňování a hodnocení umění jednotlivců i celých kultur;	na konkrétních příkladech vysvětlí, jak umělecká vizuálně obrazná vyjádření působí v rovině smyslové, subjektivní i sociální a jaký vliv má toto působení na utváření postojů a hodnot;
v interakci s uměleckými díly si uvědomovat sama sebe jako součást lidské komunity a spolutvůrce kulturních hodnot, jako svobodného jedince, který svým tvořivým přístupem ke světu může přispět k jeho zachování a rozvoji.	na konkrétních příkladech vysvětlí, jak umělecká vizuálně obrazná vyjádření působí v rovině smyslové, subjektivní i sociální a jaký vliv má toto působení na utváření postojů a hodnot.

Vidíme, že se jedná o kombinaci znalostně a kompetenčně orientovaných cílů. Přílišný důraz na jednu nebo druhou složku se negativně odráží ve schopnostech absolventů. Ti pak mohou sice excelovat ve faktografických znalostech (např. v testech dosahovat dobrého hodnocení), ale nemusejí být schopni tyto znalosti použít mimo školní prostředí. Nebo naopak mohou být vybaveni všemi možnými klíčovými kompetencemi (k řešení problémů, sociálními atd.), ale bez opory ve znalostech mohou být ve svém budoucím životě původci mnoha nežádoucích situací, které ve svém výsledku mohou způsobit více škody než užítu (např. neadekvát-

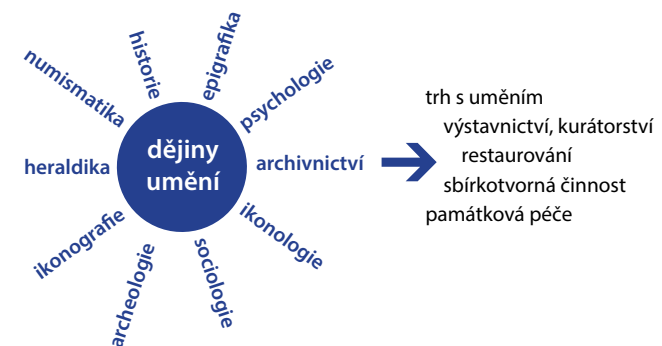
ní zásahy do krajiny a urbanismu). Nesmíme zapomínat na to, že kompetence musejí být vždy podmíněny znalostmi a tyto znalosti naopak musíme být schopni aktivně používat.

Současně si uvědomujeme, že jinak budou k práci s uměleckým dílem přistupovat teoreticky zaměřeni učitelé, jinak učitelé akcentující historii a jinak učitelé akcentující tvořivou složku výtvarné výchovy. Učitelé akcentující tvořivou složku se mohou více soustředit např. na zkoumání emocionálních a racionálních aspektů recepce uměleckého díla nebo na začleňování uměleckého díla do psychické struktury recipienta a podobně, budou klást důraz na samotné umělecké dílo a na umělecké dílo v procesu vnímání a komunikace se zřetelem k dílu jako inspiračnímu zdroji pro tvořivé aktivity. Uvedený výčet cílů neudává důležitost jednotlivých cílů nebo jejich hierarchii. Ne všechny uvedené cíle jsou pochopitelně uplatnitelné pro všechny výukové situace. Mohly by ale pro nás být vodítkem a kompasem, na který se čas od času podíváme a zhodnotíme, zda jsme se nevydali na dlouhou dobu jen jedním směrem. Klíč vidíme v rovnováze v naplňování znalostně i kompetenčně orientovaných cílů.

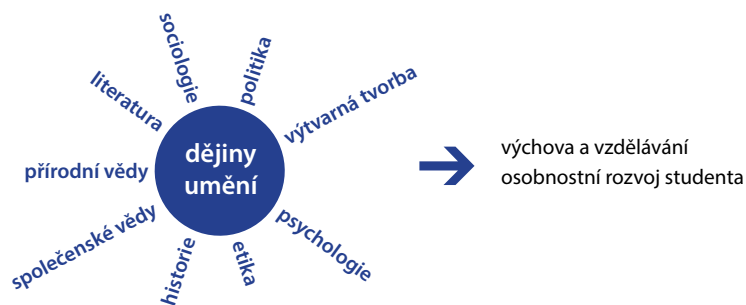


2. Interpretace uměleckého díla

Studovat umělecká díla také znamená dívat se a ptát se: „Jaké je to umění?“ a „Je toto vůbec umění?“ a „Proč je to umění?“ atp. Dostáváme se ke klíčovému tématu této publikace, a tím je interpretace, posuzování a hodnocení umění a uměleckých děl minulosti i současnosti v edukační praxi. Historikové umění vyvinuli mnoho metod a postupů pro hodnocení a interpretaci uměleckých děl, které nám budou inspirací. Musíme mít ale na paměti, že historik umění zpravidla zkoumá umělecké dílo za účelem výzkumu, zatímco my se studenty při středoškolských hodinách dějin umění za účelem výchovy a vzdělávání, proto nám jsou mnohé z uměleckohistorických postupů užitečné a inspirativní, nicméně pro naplnění výchovných a vzdělávacích cílů často nedostačují. Edukační cíle většinou nebývají totožné s cíli výzkumnými. V textu proto pojednáme zvlášť o přístupech k interpretaci historiků umění a o edukačně-interpretacních přístupech a následně se podíváme, jakým způsobem se tyto dva pohledy mohou navzájem inspirovat a obohacovat.



Obr. 3 Dějiny umění z pohledu historika umění



Obr. 4 Dějiny umění z pohledu učitele výtvarné výchovy

Proměny interpretace v teorii a dějinách umění

Historiografie (a teorie) dějin umění zmapovala mnoho způsobů interpretace uměleckého díla (formální, obsahové, psychologické, sociologické, kontextuální aj.) a přístupů ke zkoumání uměleckého díla (Daniel, 2008a; Daniel, 2008b; Kesner, 2005; Zálešák, 2007, aj.). Cílem současné interpretace ovlivněné poststrukturalismem tedy již není hledání jediného platného významu a toto hledání se neodehrává z jediné uznávané pozice. Hovoříme o *postmoderní kritické teorii dějepisu umění*, která do dějin umění pouští další společenskovědní disciplíny, jako jsou psychoanalýza nebo kulturní antropologie, a nechává se silně ovlivnit strukturalismem. Její kořeny i charakteristiku se pokusíme následujícími odstavci přiblížit.

V průběhu 20. století vstoupily na scénu *sociální dějiny* jako historická disciplína zabývající se zkoumáním sociálních procesů a jevů v lidské společnosti. Převážil zájem o sociální struktury. Ve středu zájmu nestály politické dějiny, ale *procesy probíhající v sociální struktuře*. V centru také nestály významné politické osobnosti, ale širší skupiny obyvatelstva. Zaměření na sociální kontexty se uplatnilo i v historii umění. Historikové umění se tak pokoušeli umístit dílo do kulturního kontextu; soustředí se hlouběji na životy umělců a jejich osobnost nebo na vliv díla a jeho působení na jiné umělce a širší veřejnost jak v době vzniku díla, tak i později. Existují

četné příklady historiků umění, kteří vycházejí z různých ideologických, filozofických a sociologických pohledů. Jako příklad marxistického přístupu k dějinám umění můžeme uvést práci řeckého historika umění Nicose Hadjinicolaoua *Art History and Class Struggle* (Dějiny umění a třídní boj) (1978), který zde vychází z přesvědčení, že umělecká díla jsou především dokladem a reprezentanty konkrétních sociálních vrstev.

Zhruba od 60. let 20. století nastává také změna v chápání naší západní civilizace. Ta už nestojí v centru zájmu, ale je pojmána jako jedna z mnoha jiných civilizací, k čemuž se druží i nové chápání plynutí času, jak ukazují publikace Jacquese le Goffa a školy *Annales*.⁸ Svou roli jistě sehrálo i uvědomění si plného významu holocaustu, i když přicházelo s jistým zpožděním. Objevily se kritické postoje k průmyslovému pokroku a do centra zájmu se dostaly i jiné pohledy; soustřeďujeme se např. na význam genderu nebo rasy, na rozdíl od dřívějšího zájmu například o třídní rozdíly. Zájem o ženy nebo o etnické menšiny v oněch „velkých vyprávěních“ minulých období najdeme jen stěží. Charakteristickým rysem je rovněž rozpad víry v pokrok a víry v nadřazenost západní civilizace.

Nový pohled na dějiny přináší také takzvané *dějiny zdola*⁹, které se zaměřují na události každodenního života a každodenní zkušenosti lidí, které stojí v ostrém kontrastu k marxistickým postojům, které se zaměřovaly na politiku a otázky hospodářství. Objevuje se i termín *mikrohistorie*, *malé dějiny* zaměřující se na historii oblastí malého měřítka, a tedy také *malé dějiny umění*.

⁸ Jacques le Goff v roce 1960 publikoval esej „Čas duchovenstva, čas kupců“, kde aplikoval teorii svého kolegy ze školy *Annales*, Fernanda Braudela (BRAUDEL, Fernand. *Středomoří za vlády Filipa II.* 1949). Podle něj nelze čas chápat pouze jako jednu linii; rozlišuje tři historické časy: první nazývá *časem dlouhého trvání*, který je pro člověka nepostihnutelný a patří sem klimatické nebo geologické změny, dále *čas konjunktur* – v němž se odráží měnící se hospodářské, sociální nebo politické struktury, a nakonec *čas událostí*, což je rychlý čas politických událostí, v jehož plynutí zaznamenáváme bitvy, politické změny a vlády.

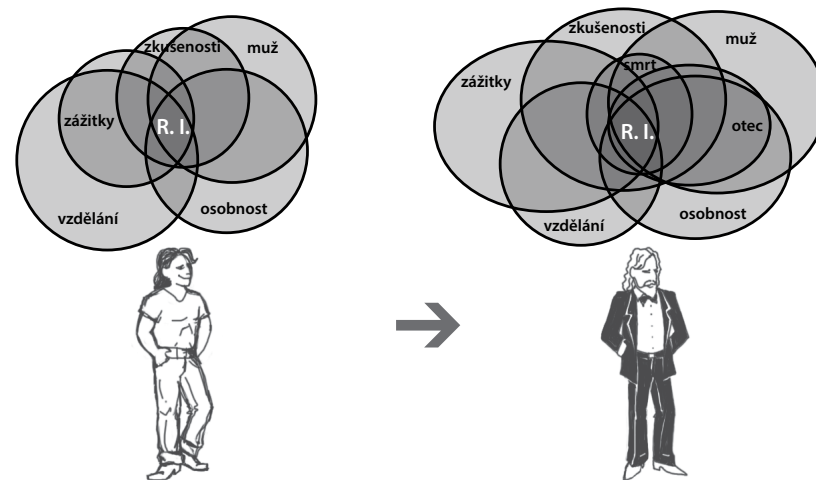
⁹ V angličtině uváděné jako *History from below*. U nás se jimi zabývali v Historickém ústavu Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, kde proběhl cyklus přednášek s názvem *Opera historica*. Informace o vydaných sbornících k cyklu *Opera historica* jsou k dispozici na <http://uhs.ff.jcu.cz/veda-a-vyzkum/publikacni-cinnost/opera> (cit. 20. 9. 2011).

Zkoumat historii například v sociokulturním rámci nám dnes připadá samozřejmé. Tento krátký přehled však ukazuje, že tomu tak ne vždy bylo. Pluralita postojů a přístupů dnes každému umožňuje přizpůsobit metodu interpretace a zpřístupňování historie, potažmo dějin umění vlastním potřebám a záměrům. Ve 20. století se objevily přístupy zdůrazňující sociální dějiny, feminismus, sémiotiku a postmarxistické¹⁰ pohledy na umění. Ačkoli mohou být některé z těchto přístupů kontroverzní, problematizují obecné přesvědčení o existenci jediného možného pohledu na dějiny umění a nabízejí nové úhly pohledu k pochopení naší minulosti i současné kultury; jak připomínají Addis a Ericksonová, jejich existence vyvolává potřebu tyto pohledy didakticky transformovat do výuky dějin umění. (Addis, Erickson, 1993, s. 45–71)

Klasický přístup interpretace v teorii a dějinách umění založený na stylové analýze, ikonografii a ikonologii, který má své kořeny ve Vídeňské škole dějin umění (Max Dvořák, Alois Riegel), je rozšiřován o množství aspektů, které dříve dějiny umění neobsáhly. Do diskurzu dějin umění vstupuje například již zmíněná psychoanalýza nebo sémiotika. Důležité je vytváření a uvědomování si interpretačních rámců, v rámci nichž jsou díla interpretována. Kritická teorie umění připouští, že není jen jedna interpretace díla a že se interpretace díla mění v čase spolu s časovým posunem interpretačního rámce toho, kdo dílo posuzuje. Jiří Kroupa v souvislosti se zkoumáním sociálních systémů k tématu poznamenává, že *jednotlivé umělecké dílo je vlastně diskontinuitní: nereflektuje celou kulturu, dobu nebo všeobecnou mentalitu, ale vždy vypovídá něco o jedinečném čase, místu a jedinečném projevu v rámci dobových mentalit... Současně s tím je ovšem v systémové teorii odlišována dobová recepce uměleckého díla od recepce pozdější, přičemž každá z těchto recepcí se podílí na produkci významu uměleckého díla odlišně. Pozdější recepce či nová aktualizace staršího díla není v této souvislosti „lepší“ nebo „adekvátnější“ pochopením; je mnohem spíše dokladem procesů uvnitř sebe-referenčních systémů.* (Kroupa, 2010, s. 58)

Dějiny umění jsou tedy chápány nejen jako *proměnný koncept*, ale také jako koncept, který připouští existenci *mnoha přístupů* fungujících vedle sebe.

¹⁰ O sociální povaze umění též Jan Mukařovský: Estetická funkce, norma a hodnota jako sociální fakty. In: Úvahy a přednášky, sv. 4., F. Borový, Praha 1936.



Obr. 5 Osobní rámec interpretace (R. I.) je v čase proměňován.

Cesta k tomuto stavu poznání vedla přes práce teoretiků, jako byli Hans Belting, který poukázal na to, že umění nebylo všude a ve všech dobách, a který dějinám umění přisoudil začátek i konec – upozornil na to, že disciplína na jedné straně ignoruje jak kultovní a antropologický kontext pravěkých a starověkých děl, tak na druhé straně opomíjí proměnu celé vizuální kultury současnosti (Belting, 1995), nebo Donald Preziosi, který přinesl pohled na dějiny umění jako na konstrukt (Preziosi, 2009). Preziosi nepovažuje dějiny umění za důsledek samozřejmého růstu nebo vědeckého „odkrytí“, ale za vystavěné/vykonstruované prostřednictvím záměrně zkonstruovaných posunů. Preziosi poukazuje na rozpor v tom, že různá a jedinečná díla existují spolu, vedle sebe, na rozdíl od dějin umění, které naopak vytvářejí „ironickou jednotu a koherenci“, a tudíž umělecká díla uměle představuje jako homogenní „misi“ a pokouší se podat různost jako jednotu.

Nejpodstatnější přínos kritické teorie spatřujeme v tom, že dává odpovědi i na otázky, u kterých ikonografie a ikonologie mlčí. Hovoříme o *nových dějinách umění*, pro něž jsou charakteristické: pohyb v disciplíně

i mimo ni, uvědomování si interpretačního rámce a prekonceptů jednotlivce a přiznání subjektivity.

V minulosti jsme také byli svědky zpochybňování samotného předmětu dějin umění, kterým již není pouze konkrétní umělecké dílo. Mnozí dokonce hovořili o krizi Umění s velkým U a krizi dějin umění. Nicméně už v Gombrichově *Příběhu umění* nalezneme odstavec výstižně postihující situaci: „*Umění ve skutečnosti neexistuje. Existují pouze umělci. Kdysi to byli umělci, kteří si vzali barevnou hlinku a na zeď jeskyně načrtli tvary bizona; dnes si někteří kupují barvy a navrhuji plakáty pro plakátovací plochy; dělali a dělají i mnoho jiných věcí. Nazývat takovou činnost uměním můžeme tehdy, když si uvědomíme, že toto slovo může znamenat v různých dobách a místech velmi různorodé věci, a pokud je nám jasné, že Umění s velkým U neexistuje. Umění s velkým U se stalo jakýmsi strašákem a fetišem. Může se stát, že raníte umělce, když mu řeknete, že to, co právě udělal, je svým způsobem dobré, ale že to není „Umění“. A můžete uvést do rozpaků každého, kdo má radost z nějakého obrazu, když mu řeknete, že to, co se mu na něm líbí, není umění, ale něco docela jiného.*“ (Gombrich, 1992, s. 15)

Vidíme, že historikové umění jsou již delší dobu stavěni před klíčovou otázkou, zda za předmět svého zkoumání považovat umělecké dílo, anebo něco zcela jiného. (Filipová, Rampley, 2007) K rozšiřování samotného předmětu studia dochází zejména pod vlivem dalších disciplín, které do diskurzu vstupují, jako jsou např. vizuální a mediální studia, sémiotika nebo psychologie. Koncept vizuální kultury (vizuálních studií) s sebou přináší myšlenku rozšíření předmětu zájmu dějin umění na celou škálu obrazových forem. Pojem umění do sebe integruje nové výtvarné projevy, které spojují kromě své vizuální kvality také obsah politický, sociální nebo ideologický s technickým rozměrem svého provedení a užívání. Obor rozšiřuje svůj zájem časoprostorově. Předmětem zkoumání se stávají také neumělecké artefakty a zobrazení – mapy, vyobrazení v lékařství, manipulační obrazy, což mohou být např. fotografie, filmy apod. Vizuální studia tak svůj zájem odpoutala od výhradně uměleckých děl, odstraňují vžitě kulturní hierarchie. Respektive jsou zde dvě hlediska, jakými nahlížíme na pojem „obraz“: obraz jako vizuální nebo mentální projev vznikající z určitého popudu a obsahující konkrétní vlastnosti – a může být abstraktním fenoménem vznikajícím v mysli diváka – je

předmětem zkoumání vizuálních studií; a obraz ve smyslu uměleckého díla jako hlavní téma dějin umění.

Samozřejmě, v mnohém se dějiny umění a vizuální studia prolínají, a tak jsme svědky mírné žárlivosti obou pohledů. Vizuální studia snášejí kritiku na adresu dějin umění a vyčítají dějinám umění, že jsou svázány se starými metodologiemi, nezajímají se o vizuální problémy současnosti, vyznačují se politickou naivitou, svou pozornost upírají k limitovanému kánonu umělců a uměleckých děl, nebo lpí na estetice, krásnu a vysokém umění.¹¹ Oproti tomu stojí kritika dějin umění adresovaná vizuálním studiím, kdy vizuálním studiím vyčítají zanedbávání estetických kategorií a nechuť odkazovat k „ověřeným“ hodnotám.

Dá se říci, že vizuální studia zpochybnila postavení dějin umění jako primární disciplíny zabývající se studiem obrazu. Zajímají se o širší sféru masového zobrazování, přičemž charakteristickým znakem pro většinu obrazů vizuální kultury je účelnost. Vizuální kultura v sobě zahrnuje všechny vizuální počiny od tradičního „vysokého“ umění až k tématům věnujícím se např. nákupním centrům a populární kultuře. V edukační oblasti se tento posun odráží v nástupu koncepce VCAE. Umění v tomto pojetí není privilegovanou specifickou záležitostí, ale jednoduše způsob komunikace, v běžném životě užívaný stejně přirozeně jako slovo či písmo. Literatura o VCAE klade důraz na média a kulturu konzumní společnosti a stejně tak přirozeně se věnuje problematice reklamy nebo mediálního sdělení. Objevují se otázky jako: „Má být reklama předmětem zkoumání dějin umění, případně za jakých okolností?“ Z hlediska tradičních dějin umění bychom si museli zprvu odpovědět na otázku, co považujeme za umění, a pak teprve s reklamou patřičně zacházet; z hlediska vizuálních studií je tato otázka vyřešena. Ústředním problémem VCAE není to, co mají jednotlivé formy společné a co je dělá uměním, ale jaké sociální a kulturní funkce naplňují. V první řadě se neptáme na to, *zda jsou krásné*, ale na to, *co dělají*.

Anderson a Milbrandtová poukazují na to, že z hlediska VCAE vysoké umění není v (post)postmoderní společnosti tou nejdůležitější formou umění, a na to, že i když v podstatě vyžaduje estetický a nezaujatý postoj, obrací se pouze na omezenou část společnosti. Vysoké umění není

¹¹ James Elkins toto popsal ve své knize *Visual Studies*.

hybnou silou současné společnosti a nemá výrazné postavení v životě většiny lidí tak jako populární kultura a prostředí, které nás každodenně obklopuje. Tudíž z hlediska VCAE je vysoké umění ve výtvarné výchově minoritním faktorem. (Anderson, Milbrandt, 2002, s. 55–56) Historik umění by patrně namítl, že pro potřeby historie umění je naopak minoritním faktorem vizuální kultura a vizuální studia patří do širokého okruhu „podpůrných“ disciplín vedle psychologie, historie a dalších.

Interpretace z pohledu historiků umění

Vztahuje-li se interpretace uměleckého díla ke své mateřské disciplíně, dějinám umění, je na místě zmínit, co je předmětem zájmu historika umění, jaké nástroje používá a s jakými zdroji pracuje. Následně se podíváme, zda můžeme některé z nástrojů historiků umění využít také ve školní výuce. Ačkoli mohou být některé z přístupů historiků umění kontroverzní, nebo je jim možné vyčítat zahledění do užšího pole v rámci celého širokého tématu, ukazují na šíři a množství přístupů k interpretaci v dějinách umění a nabízejí různé úhly pohledu k pochopení naší minulosti i současné kultury. Jejich existence vyvolává otázku, jak tyto pohledy didakticky transformovat do výuky dějin umění.

Mluvíme-li o práci historiků umění, nemyslíme tím práci kritiků umění, ale badatelskou uměleckohistorickou práci, i když je zřejmé, že hranice mezi uměleckohistorickým badáním a kritikou umění je velmi tenká a mnohdy těžko rozlišitelná. Anderson a Milbrandtová zaznamenávají jemnou nuanci ve způsobu, jakým historik umění a kritik umění na umělecké dílo nahlízejí. Zatímco historika umění zajímají více informace o *uměleckém díle* a jeho provedení, kritik umění svůj zájem směřuje zejména k informacím nacházejícím se v *rámci uměleckého díla*. Dějiny umění se více koncentrují na vnější, kontextuální informaci. Historika umění zejména zajímá: kdo dílo vytvořil, kdy, kde, proč a jak, jaké vlivy umělce ovlivňovaly (umělecké, sociokulturní, technologické aj.); sleduje formální stránku díla a stylové zařazení díla, případně zařazení do lineární posloupnosti; zajímá se o to, jaký mělo dílo vliv na ostatní díla a ve společnosti; sleduje jeho funkce a význam. (Anderson, Milbrandt, 2005, s. 120) Mohli bychom říci, že historik

umění zkoumá *procesy vzniku a pohybu uměleckého díla v čase*.¹² Historik umění své zkoumání dále doplňuje poznatky z dalších disciplín, například z psychologie, sociologie, historie nebo pomocných věd historických (numismatika, heraldika, archivnictví apod.). Naproti tomu kritik umění hledá odpověď na to, *co umělecké dílo vypovídá o lidské společnosti*, zkoumá estetické, formální, symbolické nebo významové charakteristiky díla a postihuje dílo jako osobní výpověď umělce i výpověď doby (viz např. Anderson, Milbrandt, 2005, s. 100).

Důležitými nástroji historiků umění jsou intuice, cit, schopnost vystihnout skutečnost, schopnost předkládat, analyzovat a interpretovat poznatky a také schopnost volit adekvátní způsob a metodu interpretace. Dějiny umění jsou více vědou selektivní a interpretativní než vědou založenou na zaznamenávání a předkládání objektivních faktů. I když jsou závěry historiků podloženy rozumovými a faktickými údaji, často se setkáme s nesouhlasnými názory oponentů. *Historikové umění jsou si vědomi toho, že jejich závěry jsou vždy do jisté míry rozumovou spekulací na základě historických faktů, proto mnozí ke svým závěrům přidávají svůj osobní názor a způsoby a metody, jak k závěrům došli, což nám dává možnost nahlédnout zkoumané z jejich úhlu pohledu a posoudit integritu jejich závěrů.* (Anderson, Milbrandt, 2002, s. 122)

Historikové umění pracují při svém zkoumání se zdroji, které nazýváme primární a sekundární. Za primární zdroje informací v umělekohistorickém bádání považujeme všechny objekty a výtvary z doby vzniku díla. Patří sem i písemné prameny z doby a místa vzniku zkoumaného předmětu a samozřejmě i písemné prameny, které o předmětu napsal někdo jiný, nebo se předmětu dotýkají. Patří sem vše, co bylo zachováno pro poznání a ověřování historických skutečností. Primárními prameny jsou tedy jednak samotná umělecká díla, ale i korespondence jejich zadavatelů. Sekundární zdroje jsou všechny ty ostatní, které nejsou primární. Když tedy někdo zakomponuje zmínku o díle do svého textu 200 let po jeho vzniku, považujeme to za sekundární zdroj. Při práci se sekundárními zdroji musíme být pochopitelně vždy opatrnější a vážit jejich relevantnost a pravost.

¹² Jsme si vědomi problematičnosti této definice pramenů ze zpochybnitelného předmětu zkoumání – uměleckého díla. Tento problém však nemůžeme vzhledem k jeho rozsáhlosti v této knize řešit.

Historikové umění tedy sledují některé aspekty pramenů, jako je opravdovost a původnost a provenience.

V praxi historikové umění používají různé typy analýzy v závislosti na předmětu zkoumání. Níže představíme zásadní kategorie, které při interpretaci a hodnocení díla historikové umění sledují. Každé umělecké dílo předjímá odlišné typy otázek a každý z historiků umění sleduje svůj vlastní cíl zkoumání a tomu podřizuje metodu interpretace. Obecně ale můžeme shrnout, že podstatou uměleckohistorické kritické interpretace je *nazírat dílo očima z doby jeho vzniku*. Z pohledu historika umění proto sledujeme tyto hlavní kategorie:

- *Vizuální popis*, kam by spadala i *formální analýza*, v té nejčistší podobě, tedy popis struktury a všeho viditelného, aniž bychom brali v úvahu historický, kulturní nebo jakýkoli jiný kontext. Pracuje s předem vymezenými kategoriemi, jako jsou barva, linie, světlo a stín, objem, kompozice, perspektiva, technika apod., které se u jednotlivých teoretiků liší (Roger Fry, Rudolf Arnheim). Při formální analýze tedy identifikujeme jednotlivé vizuální prvky a popisujeme, jak spolu a navzájem působí.
- *Stylová analýza* s podkapitolami osobního stylu umělce a stylu konkrétního časového období.
- *Biografická analýza* – předmětem zájmu je tvůrce.
- *Ikonografická analýza* – pracuje s kategoriemi, jako jsou atribut, mytologie, metafora, alegorie, symbol. Zabývá se určením témat, motivů, osob, zvířat, věcí, atributů, alegorií, symbolů, barev, obrazců, čísel, gest, mýtů apod. V širším pojetí zahrnuje i autorské určení, lokalizaci, datování a pojímá i zařazení díla podle klasifikace témat nebo vývojové a chronologické klasifikace. V tomto pojetí tedy zahrnuje i dvě následující kategorie, jimiž jsou:
- *historická analýza* – analýza historického kontextu, údaje o zadavateli a publiku, provenience,
- *analýza kulturního kontextu*.

Poněkud jiná kategorizace procesu interpretace se pojí s pojmem *ikonologická interpretace*, jímž rozumíme mentální činnost na základě syntézy všech předcházejících kategorií. Ikonologie se podle jejího zaklada-

tele Panofského zabývá interpretací symbolických hodnot uměleckého díla, umělci samotnému často zcela neznámých, ba dokonce odlišných od toho, co chtěl vědomě vyjádřit. Ikonologii lze tedy chápat jako interpretativní ikonografii. Interpretující má mít rozsáhlé vzdělání a kontextuální znalosti o zkoumaném období a tzv. syntetickou intuici, která se zakládá na zkušenostech v oboru. V interpretační vědeckou metodu ji na základě prací A. Wartburga dotvořil Erwin Panofsky a v roce 1939 publikoval ve *Studiích ikonologie*. Popisuje ji ve třech krocích: *Předikonologická analýza* – prostý popis viděného; *Ikonografická analýza* – vyžaduje již odborné vzdělání (znalost bible, mytologií, kánonů atd.), a *Obsahová, ikonologická syntéza* (viz např. Artslexikon.cz). Nechceme se zde věnovat celé problematice ikonologie, jež prošla mnohými inovacemi a kritickými revizemi, které jí zejména vyčítají přílišné zaměření na formu a námět – kritika omezenosti dvojice ikonografie/ikonologie vyústila například v nový pojem *ikonopatie*, který definoval Bernhard Waldenfels a jejímž základem není *logos*, ale *pathos* – dojem, cit. (Sauer, 2000)

Můžeme shrnout, že chceme-li vystihnout zejména procesy vzniku a pohybu uměleckého díla v čase, sledujeme výše uvedené kategorie náležející k uměleckohistorické kritické interpretaci. Jsou to především vizuální popis, formální, stylová, biografická, ikonografická a historická analýza a analýza kulturního kontextu. Hledáme cesty, jak nazírat dílo očima z doby jeho vzniku.

Interpretační modely v edukační praxi

Jak jsme již uvedli, edukační cíle zpravidla nebývají totožné s cíli výzkumnými. Učitelé proto kladou studentům jiné dotazy a studenty vedou k porozumění umění jinými otázkami, než si klade například výzkumný pracovník Ústavu dějin umění Akademie věd. Dostáváme se zde k problematice edukačně-interpretacních přístupů ve výuce dějin umění. Pro potřeby této publikace chceme blíže představit několik edukačních přístupů k interpretaci. Popisy předkládaných přístupů záměrně vyzdvihují jejich charakteristické rysy, abychom mohli lépe poukázat na rozdílnost různých modelů. V praxi se mohou jednotlivé přístupy samozřejmě prolínat. Podrobněji se budeme věnovat tzv. uměleckohistorickému a kritickému pří-

stupu k interpretaci, u nějž blíže vysvětlíme jeho tři proudy, na něž jej dělí Anderson a Milbrandtová (2005) – analytický, feministický a přístup založený na dodržování principů kritické interpretace.

Při interpretaci vizuálních obrazů dochází k verbalizování obsahů a interpretaci řečové nebo písemné. U studentů tak pomocí různých interpretačních přístupů rozvíjíme jak schopnost verbálního, tak i písemného projevu.

Volbu adekvátního interpretačního přístupu nebo kombinace přístupů ve výtvarné edukaci spatřujeme jako klíčovou. Strategii při výběru vhodného interpretačního modelu vidíme v poselství hesla „umění pro život“ a ne v „umění pro umění“. Přičemž slovem „život“ nemyslíme jen praktické činnosti v životě člověka, ale i náš vnitřní svět úvah, myšlení a ideálů. V tomto se odchylujeme od myšlení americké pragmatické školy zdůrazňující použití naučeného v praxi. K dospívání zejména, ale i k pozdějšímu životu patří i druhá stránka, ať už ji nazveme stránkou duchovní, nebo stránkou idejí, kterou také chceme u studentů rozvíjet. Slovy Karla Čapka, mimo jiné autora spisu Pragmatismus čili filosofie praktického života: „Důležité je, aby budoucnost byla zlepšována v myšlenkách a plánech, ale ještě důležitější je, aby byla zlepšována ve skutcích a v životě.“ (Vacina, 1988, s. 211) A my si uvědomujeme, že dospívání a čas strávený na všeobecně vzdělávací střední škole je právě oním časem vyhrazeným myšlenkám a plánům poněkud více než většinou později v životě. A bylo by škoda tento čas nevyužít (aby bylo co „zlepšovat ve skutcích a v životě“).

V následujících kapitolách postupně představíme různé interpretační přístupy a jejich charakteristiky. Jednotlivé výukové modely bychom měli nahlížet jako nástroje, které pomáhají při selekci a prezentaci informace, tak abychom ve výuce poskytli vždy takové informace a výuku naplnili takovými obsahy, které vedou k námi stanoveným výukovým cílům. Zprostředkování dějin umění, stejně jako ostatní složky výtvarného vzdělávání, vyžadují mnohá rozhodování – rozhodování o tom, co vyučovat, v jaké šíři a do jaké hloubky, kde začít, na co se zaměřit, jak strukturovat obsah atd. Jednotlivé výukové přístupy tedy neslouží jako „povinný“ rámec, ale jako připomenutí mnoha možností, které máme k dispozici.

Přehled interpretačních přístupů ve výuce

(podle Anderson, Milbrandt, 2005)

- uměleckohistorický přístup
- kritický přístup k interpretaci
 - analytický
 - feministický
 - založený na dodržování principů kritické interpretace

Uměleckohistorický přístup k interpretaci ve výuce

V kapitole Interpretace z pohledů historiků umění jsme naznačili hlavní kategorie, které historikové umění sledují při analýze a interpretaci uměleckých děl. I přesto, že tento výčet jistě nebyl vyčerpávající, je zřejmé, že kategorií není málo. Jak tedy zprostředkovat umělecká díla studentům, jak jim pomoci dílům rozumět a se zjištěnými daty a fakty dále nakládat? Jednou z cest je následovat konstruktivistický edukační model představovaný mnoha didaktiky angloamerické výtvarné pedagogiky jako tzv. *uměleckohistorický edukační model*, v české literatuře také zvaný *esencialistický*, který pomáhá edukačně uchopit přístupy historiků umění a strukturovat je do názorné metodiky, metodického postupu.

Jedná se o metodický postup, pomocí něhož studenty vedeme *systematicky k porozumění historické a kulturní dimenzi díla*. (Bates, 2000, s. 245) Tento přístup předpokládá použití takové interpretace, která zprostředkovává podstatné, uměleckohistorickým výzkumem podmíněné poznatky. *Lektor v esencialistickém pojetí volí ve svých programech vhodné otázky či etudy, které navádějí žáky k jádru problému, k pochopení „správného“ výkladu díla. [...] Pokaždé však lektor systematicky vede žáky ke konsenzuálnímu výkladu díla.*¹³ (Škaloudová, Slavík, 2008, s. 188–189)

Jane Batesová doporučuje tento postup: V případě uměleckohistorické interpretace se začínáme ptát na *popis* formy, užitého média a výtvarných

¹³ Uvědomujeme si, že pojem „konsenzuální výklad díla“ je poněkud problematický, rozumíme mu jako výkladu opakovaně a nejčastěji se vyskytujícímu, obecně přijímanému za správný.

prostředků, které byly k vytvoření díla použity. Zjišťujeme faktické informace, to, *co dílo určuje* (identifikuje). Zajímá nás jméno umělce, název díla, pokoušíme se dílo datovat a odhadnout místo vzniku a současnou lokaci díla. Zkoumáme *kulturní kontext* uměleckého díla. Ptáme se: Kdo je autor díla? Proč si autor díla vybral právě to či ono jako předmět svého díla? Kdo, co se na obraze vyskytuje, co o tom víme? V poslední fázi se věnujeme *analýze vztahů díla k jiným dílům ze stejné doby a místa*. Sledujeme, kde autor díla studoval, kým byl ovlivněn, kterým směrem, stylem. Dílo zařazujeme podle stylové charakteristiky. Vyvíjelo se autorovo dílo od doby, kdy je vytvořil? Ovlivnil nějak autor ostatní umělce – a jakým způsobem? apod.

V rámci umělecko-historického interpretačního přístupu podle Batesové postupujeme od popisu díla přes jeho identifikaci, rozbor kulturního kontextu až k analýze vztahů díla k jiným dílům. Vidíme tedy, že přístup má jednoznačně blízko k interpretaci historiků umění.

Fáze umělecko-historického učebního modelu podle J. K. Batesové (Bates, 2000, s. 245, 250-252)



- 1. Motivace:** Jakými prostředky (olejomalba, inkoust, atd.), v jaké formě (malba, kresba atd.), jakým procesem bylo dílo vytvořeno (rytí, pastózní malba, atd.)?
- 2. Identifikace faktických informací:** Identifikujte (pojmenujte) umělce, název díla, pokuste se dílo datovat a určit místo vzniku a kde se dílo nachází dnes.
- 3. Popis kulturního kontextu:** Kdo je autor díla? Proč si autor díla vybral ... jako předmět svého díla? Kdo nebo co se v díle vyskytuje? Co víte o předmětu díla?
- 4. Analýza vztahu díla k ostatním dílům ze stejné doby a místa:** Kde autor díla studoval, kým byl ovlivněn, kterým směrem/stylem? Ke kterému stylu/

slohu dílo řadíme? Vyvíjelo se autorovo dílo nějakým způsobem od doby, kdy dílo vytvořil? Ovlivnil autor ostatní umělce?

5. Interpretace a chápání smyslu a významu díla umělcem a ostatními v době a místě jeho vzniku (*interpretace díla z pohledu tehdejší doby a kultury*)¹⁴: Jaké bylo umělcovo vlastní poselství? Jak dílo zprostředkovávalo kulturní hodnoty a poselství?

6. Kvalitativní hodnocení (*hodnocení díla z pohledu tehdejší doby a kultury*)¹⁵: Jak bylo dílo hodnoceno tvůrcem i ostatními v době a místě svého vzniku?

Umělecko-historický přístup k interpretaci klade důraz na rozbor díla – analýzu faktických a kontextuálních informací, naopak nesoustředí se na rozbor a interpretaci použitých výrazových prostředků a jejich smysl, význam a působení. Mluvíme zde sice o díle, ale nehledíme do nitra díla samotného. Vidíme, že význam díla pro samotného interpretujícího není zohledňován vůbec, po interpretujícím nejsou požadovány žádné subjektivní výroky, které hrají velice důležitou roli v následujícím kritickém přístupu k interpretaci.

Kritický přístup k interpretaci

Chceme-li zjistit co nejvíce informací týkajících se kvalitativního¹⁶ hodnocení uměleckého nebo obecně vizuálního díla, nabízí se nám kritický přístup k interpretaci. Přístup je v anglické literatuře označován jako *Art Criticism Teaching Model*¹⁷, přičemž pojem *art criticism* lze volně přeložit jako *umění kriticky myslet o umění* nebo volněji *umění kriticky uvažovat o vizuálním světě kolem nás*.¹⁸

¹⁴ Překlad autorka, původní text: Interpretation of the meaning to the artist and culture of origin.

¹⁵ Překlad autorka, původní text: Evaluation of quality as determined by the artist and culture of origin.

¹⁶ Pojem kvalitativní chápeme ve smyslu souboru vlastností, ne ve smyslu hierarchie lepší a horší, pod kvalitativní soudy tak zahrnujeme i morální, estetické a etické soudy.

¹⁷ Například Bates, 2000; Anderson, Milbrandt, 2000.

¹⁸ Někteří pojem „art criticism“ uvádí v poněkud zavádějícím doslovném překladu

Kritická interpretace bývá většinou popisována jako proces popisování, analyzování, interpretace a hodnocení uměleckých děl. Souvisí s nástupem konstruktivisticky orientované pedagogiky. *Obecně může být definována jako proces rozvíjející percepční, verbální a hodnotící dovednosti používané v reakci na vizuální svět. Studenti mohou využít své dovednosti k reakci na vlastní umělecké počiny, umění druhých či na design vyskytující se v jejich okolí.*¹⁹ (Bates, 2000, s. 208) *Volněji lze „art criticism“ definovat jako ústní a písemnou komunikaci o vizuální kvalitě uměleckých děl a designu v našem uměle stvořeném prostředí.*²⁰ (Bates, 2000, s. 209) Student vytváří interpretační hypotézy, které si ověřuje v dialogu s ostatními a v konfrontaci s dostupnými informačními zdroji. Podstatné je, že nesměruje k jedinému správnému výkladu. Nejsou odpovědi správné nebo chybné. V tomto pojetí vycházíme ze studentova *předporozumění*. Chceme studenty přimět k tomu, aby dílo prozkoumali hlouběji, dívali se dostatečně dlouho a opravdu *viděli*, dříve než vysloví rychlý soud, aniž by dílu a jeho složkám věnovali náležitou pozornost.

Uvádí se, že kritická interpretace vstoupila na scénu v souvislosti se sociokulturně zaměřenými přístupy²¹ jako jedna z forem obrazové analýzy.

„umělecká kritika“, my ale z důvodu obratnějšího zasazování pojmu do české jazykové struktury volíme spojení „kritická interpretace“ a od něho odvozený název kritický přístup k interpretaci, ač překlad „umění kriticky myslet o umění“ podle našeho názoru nejlépe vystihuje podstatu této metody. Jan Zálešák se ve své práci *Rámce interpretace* (Zálešák, 2007, s. 129) zabývá modelem interpretace Jane Gooding-Brownové. I ona se odvolává na čtyřstupňový model Edmunda B. Feldmana a používá pojem „disruptive model of interpretation“. Místo nabízejícího se termínu rušivý – disruptive – Zálešák použil překlad „kritický model interpretace“.

¹⁹ Překlad autorka, originální text: Art criticism can be broadly defined as process to develop perceptual, verbal, and judgment skills used to respond to the visual world. Students may use these skills to respond to their own art, the art of others, and design in their environments.

²⁰ Překlad autorka, originální text: Loosely defining art criticism as oral and written communication about visual qualities of artwork and design in the human-made environment.

²¹ „society centered orientation“

Stala se jednou z disciplín DBAE – Discipline Based Art Education,²² kam kromě ní patří také tvořivá činnost, dějiny umění a estetika (filozofie umění). Rozbor mistrovských děl v rámci této disciplíny měl původně za cíl hlouběji prozkoumat náměty děl (často biblických) za účelem vyzdvižení a přenesení morálních hodnot.

Dodnes je kritický model interpretace v praxi v angloamerickém prostředí používán a stojí na stejných základech, jak jej v roce 1967 popsal Edmund Burke Feldman v knize *Varieties of Visual Experience*. Feldman uvažování o uměleckém díle postavil na postupně zadávaných klíčových instrukcích vystavěných na principech konstruktivistické pedagogiky. Jednotlivé kroky procesu kritické interpretace jsou uvozené čtyřmi rámcovými pokyny: *popiš, analyzuj, interpretuj a posud*.²³ (Bates, 2000, s. 209) Ke každému pokynu přiřazujeme podle charakteru díla konkrétní otázku. Pro dotvoření představy o použití kritické interpretační metody v praxi představujeme v následujícím přehledu rámcové pokyny doplněné o konkrétní otázky, které jsou podle našeho pozorování v praxi používány na Lowness High School ve Valdostě v USA a jež jsou doplněny o další příklady otázek, jaké se osvědčily při interpretacích studentů katedry výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Palackého:

Kritický model interpretace

Popiš: Díváme se na dílo a všímáme si viditelných částí (soupis jeho viditelných částí; soustředíme se na to, co je okamžitě viditelné).²³ Příklad otázek: Co vidíme na tomto díle, které části, které věci, jaké oblečení, lidi, která zvířata, jakou architekturu, jaké okolí, ...?

Analyzuj (Rozeber): Odhalujeme vztahy mezi jednotlivými částmi, soustředíme se na použité kompoziční principy. Příklad otázek: Jak umělec použil jednotlivé umělecké/výrazové prostředky – barvu, tvar, linie, texturu, prostor, formy? Jaké principy zde umělec k vytvoření díla použil – vyvážení, rytmus, opakování, jednotu, variace, pohyb, proporce, důraz nebo potlačení?

²² Název DBAE v překladu znamená *výtvarné vzdělávání založené na jednotlivých disciplínách*, čímž se myslí art criticism, tvořivá činnost, dějiny umění a estetika (filozofie umění).

²³ Překlad autorka, originální text: Viewing a work of art and taking a visual inventory of its parts, noting what is immediately visible (object comprising the subject matter and art elements used within the composition).

Interpretuj (Vysvětlí): Odhalujeme význam díla, zaměřujeme se na obsah a výrazové kvality.²⁴ Příklad otázek: Co se na obraze děje? Co nám umělec/autor chtěl dílem říci?

Posud', rozhodni: Kvalitativní hodnocení posuzováním specifických kritérií i v souvislosti s obsahem ostatních souvisejících prací.²⁵ Příklad otázek: Vyjádři svůj osobní názor. Koresponduje interpretace díla s tvou vlastní zkušeností? Dotýká se nějakého obecnějšího společenského problému? Je to dobré dílo, dobré umění? Proč? Líbí se Ti, nebo nelíbí? Co na díle oceňuješ a co méně? Posud' dílo v souvislosti s ostatními díly autora, doby apod. Je to dobré dílo z hlediska kvality provedení?²⁶

Kvalitativní hodnocení v poslední fázi kritické interpretace neznamena pouze dotaz na kvalitu ve smyslu lepší – horší nebo líbí – nelíbí, ale zejména dotaz na soubor vlastností. Touto fází zjišťujeme na základě všech dříve zkoumaných kritérií a důkazů, jaký je studentův úsudek o významu a smyslu díla. Proč a v čem si myslí, že má dílo hodnotu, ať už pro něj, nebo pro jiné. Jaké hodnoty v díle objevuje.

Je důležité poznamenat, že původní Feldmanův koncept předpokládal „pouhé“ operacionální uplatňování postupu, omezeného z jedné strany objektem a z druhé strany „teoriemi umění“. V kategorii *hodnocení (posud', rozhodni)* tedy byl po studentech vyžadován výstup: *Student určí, o jaký typ umění se jedná na základě srovnání s teoriemi umění. Poté, co je dílo zařazeno, student určí, nakolik jde o dílo úspěšné ve srovnání s kritérii danými estetickou teorií, přičemž doslovně posuzuje kvalitu uměleckého díla.* (Prater, 2002, s. 12–18) Jak poznamenává Jan Zálešák, v rámci Feldmanova modelu skutečně nebyl interpretovi jako individuovi poskytnut žádný explicitní prostor. Oproti tomu je model kritické interpretace, jak jej předkládáme a jak jej také charakterizuje Jane Gooding-Brownová (2000, s. 36–50), „založen na maximálním vtažení žákovského subjektu

²⁴ Překlad autorka, originální text: Discovering meaning within the work by focusing on content and expressive qualities.

²⁵ Překlad autorka, originální text: Evaluating quality by assessing the work on specific criteria and ranking it within the content of like works.

²⁶ Uvádíme zde otázky, které jsou v současnosti používány ve výuce výtvarné výchovy na amerických středních školách (colleges).

do interpretace. Východiskem přitom pro ni není pouze již několikrát zmiňovaná poststrukturalní teorie v čele s Foucaultovými „technikami jáství“, ale také „kritická“ (nebo také „oponující“ (oppositional) či „osvobozující“ (liberatory) výchova“: (Zálešák, 2007, s. 130) Chceme po žácích, aby do své interpretace zahrnuli osobní pocity, předchozí zkušenosti, nebáli se kreativního myšlení, ale také to, aby jejich interpretace byla založena na přesném, hloubkovém a citlivém pozorování a byla opřena o jasná kritéria a důvody.

V českém kontextu se s tímto uvažováním setkáváme například v článku *Co dělám, když interpretuji* Jana Slavíka a Barbory Škaloudové, kde se hovoří o různých interpretačních přístupech. Feldmanovo pojetí interpretace odpovídá v článku uváděné konstruktivistické interpretaci, která vychází z osobní zkušenosti studenta. *Konstruktivistická interpretace vychází z předpokladu, že každý výklad je v prvním kroku individuálním autorským činem, který je sice podnícen uměleckým dílem, ale je závislý na předcházející zkušenosti (prekonceptech) diváka. V praxi jde tedy nejprve o to, aby žáci měli dost příležitosti vyložit své intuitivní (ve zkušenosti založené) chápání uměleckého díla.* (Škaloudová, Slavík, 2008, s. 187 a další)

Zajímavým aspektem kritické interpretace je, že v určité fázi interpretace většina interpretujících přirozeně přijde na to, že je zajímaví také věci týkající se kontextu díla a začnou sami klást všechny otázky, které náležejí k uměleckohistorickému přístupu. Ptají se: „A kdo byl ten umělec, který dílo vytvořil?“ „Víme, co on sám o díle řekl?“ „A co znamená ta mušle v rohu?“ atd. V určité fázi lidé otvírají „wikipedie“, hledají doma v knihovně knihy o umění nebo symbolech, snaží se zjistit více. Kdybychom jim na začátku řekli, ať vyhledají všechny ty informace, budou se tvářit nepřítomně, otráveně. Proces kritické interpretace se stává motivací k dalšímu uměleckohistorickému zkoumání. Současně však tím, že nás zajímá osobní – subjektivně nazíraný význam díla, neslouží „uměleckohistorický průzkum“ v žádném případě k verifikaci výsledků kritické interpretace. Naše nazírání na dílo se může od nazírání autorů uměleckohistorických knih, nebo dokonce i autora samotného, lišit diametrálně právě proto, že jsme si dali práci a našli v díle hodnoty platné právě pro nás samotné.

Druhá zajímavá vlastnost kritické interpretace je její univerzálnost, co se týče věku interpretujících. Kritickou interpretaci lze provádět jak s dět-

mi na prvním stupni ZŠ, tak i s gymnaziálními studenty nebo s dospělými; otázky kladené dětem však budou formulovány trochu jinak. Pro ilustraci výše řečeného se podívejme na dvě ukázky kritické interpretace.

Kritická interpretace se ukazuje také jako vhodný most k tvůrčím interpretacím uměleckých děl. Taková tvůrčí interpretace pak není založena na prvním nebo povrchním dojmu, ale na hlubším poznání díla a na důkladnějším poznání vztahu interpretující osoby k dílu. Jeden z příkladů tvůrčí interpretace je na obálce této knihy.

Příklad z praxe: Ukázky z kritické interpretace

Interpretace obrazu Franze Tygra z roku 1912 a obrazu Tanec života od Edvarda Muncha studentek kombinované formy studia učitelství pro 1. stupeň na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého.

Z kritické interpretace Pavly Besedové (Tygr), kráceno:

Interpretuj (Vysvětli): Z obrazu na mne dýchá napětí a zároveň respekt před silou a dravostí této šelmy. Umělec zde vyjadřuje svůj obdiv k přírodě, jejím přirozeným zákonitostem a procesům. Není to klasický obraz s pohodovou atmosférou, nejde ani o pouhé popisné zachycení cizokrajné šelmy. Umělec ukazuje zvíře v jeho každodenní realitě. Nutnost lovit, aby přežil, svým postojem vyjádřit sílu a neohroženost, schopnost splynout s prostředím a ve vhodný okamžik dát o sobě vědět. Tygr je připraven ulovit svou oběť... Kdo však je touto obětí? Dívá se tygr na nějaké jiné zvíře, které považuje za svou budoucí kořist? Nebo je jeho pohled upřen na diváka, kterému naznačuje, že se může kdykoli stát kořistí? Myslím, že velmi záleží na tom, do jaké pozice se divák stylizuje – zda do pozice nestranného pozorovatele nebo zda na sebe nechá obraz působit tak, že se sám dostane do pozice budoucí tygrovy oběti. Nebo se snad necháme vtáhnout do obrazu natolik, že se staneme tygrem a budeme cítit napětí a drobné chvění ve svazech připravených k útoku?

Posuď, rozhodni: Franz Marc byl německý expresionistický malíř, který tvořil spolu s W. Kandinským skupinu Der Blaue Reiter. Byli součástí uměleckého hnutí, které hledalo duchovní pravdy skrze umění. Marc věřil, že barva má schopnost vzbudit v nás instinktivní emocionální porozumění, podobně jako chápeme hudbu. Jeho obraz Tygr je typickým příkladem jeho malířského stylu. Je to spojení několika vlivů: expresivního a symbolického použití barev, které objevil v obrazech van Gogha a Gauguina v kombinaci s prostředky různých kubistických

stylů. Lovce a kořist - téma není jen z oblasti zvířecí říše, ale můžeme jej docela snadno přenést do lidské společnosti. Pokud bych se měla rozhodnout, zda se mi dílo líbí či nikoliv, pak rozhodně odpovím – ano. Má pro mne spoustu významů, skrytá tygří síla na mne působí velmi silně. Nejvíce však na tomto obraze obdivuji to, jak umělec dokázal v několika ostrých tazích vyjádřit takové napětí, dynamiku, sílu a zároveň respekt k zobrazovanému zvířeti.



Obr. 6 Franz Marc, Tygr, 1912

Z kritické interpretace Mgr. Jany Knápkové (Tygr), kráceno:

Interpretuj (Vysvětli): Dílo Franze Marca zastupuje významné období expresionismu. Zjednodušení, stylizaci přírody, symbolické zobrazení síly a nezkrotnosti přírody. Využívání ostrých kontur a barevně ohraničených ploch, zřetelných (až agresivních) barev i barev doplňkových je pro autora typické. V jeho životopise

jsem si vyhledala, jaké symbolické významy dával jednotlivým barvám: modrá zastupuje mužský princip, drsný i duchovní způsob života (tohoto prvku na plátně nenajdeme mnoho, pouze v popředí – dva ostré úzké listy), žlutá barva vyjadřuje ženský princip, jemný a veselý, této barvy je na plátně nejvíce, ale proč na těle tak hrozného zvířete? Pokud z jeho životopisu vyčteme následující poznámku: *Byl vždy spíše zakřiknutým dítětem, pravděpodobně kvůli přísné kalvinistické výchově své matky*, může nás napadnout vysvětlení – vtělení matky do tygra. Červená je hmota brutální a těžká. Tygr leží na zemi, kolem něho je červená, je ukotven, našel si své místo. Modrá v popředí, ač je zastoupena jen velmi málo ve dvou úzkých listech, může znamenat, že teď jsem to já, teď mám své šťastné období, vyhrál jsem nejen sám nad sebou... Obraz není jen vyobrazením zvířete v jeho přirozeném prostředí, ač o autorovi víme, že přesně ovládal anatomii zvířat, dokázal je nejen přesně popsat, ale dokonce o nich vést odborné přednášky. Cítím zobrazení síly, tajemna, možná číhajícího nebezpečí. Ačkoliv noc by měla evokovat smír, ticho a klid, možnost odpočinku a zklidnění, agresivní barva srsti, široce rozevřené oko šelmy, ostré kontury, silné černé čáry neustále jítří smysly. Na plátně máme zobrazení síly a nezkrotnosti přírody, jak je Marcovo dílo interpretováno, nebo číhající nebezpečí a opravdová lidská vlastnost – strach?

Posud', rozhodni: Jaké emoce ve mně obraz vyvolává? Slyším ticho nastupující nocí, cítím napětí a nebezpečí, vracím se do dětských let, kdy jsem s oblibou poslouchala oblíbenou nahrávku příběhu Kniha džunglí z černé gramofonové desky a znala ji nazpaměť. Šer Chán číhá na svou kořist, na lidské mládě, na Munglího. Neví však, že právě tento malý člověk ho jednou uloví, že bude silnější než on... Ne vždy zvítězí hrubá síla, je třeba rozum, obratnost a rozvaha. A to je to optimistické. Pravděpodobně bych s tímto obrazem nechtěla sdílet ložnici, ale v pracovně, kde mohu přemýšlet a dělat rozhodnutí, by mi byl velmi příjemný.



Obr. 7 Edvard Munch, Tanec života, 1899–1900

Z kritické interpretace Evy Ditzelové (Tanec života), kráceno:

Interpretuj (Vysvětli): Dáma, slečna vlevo, v bílých šatech celý obraz začíná. Jako by stála na začátku obrazu, třeba i děje tohoto obrazu. Dívá a usmívá se na taneční dvojici uprostřed obrazu a snaží se lehce natáhnout k nim paže a mám pocit, že předat dobro či energii života. Tato dáma je pro mne symbol začátku, zrození, nového vstupu, třeba i svatby, neboť má bílé šaty. Něčeho, co začíná a bude se vyvíjet dál. Obraz ve mně vyvolává pocit, že mám hledat děj zleva doprava, tudíž přejít očima nikoli na pár stojící uprostřed, ale na tanečníky, kteří tancují jakoby v půlkruhu za hlavními postavami. Obraz mi říká, že tanečníci tancují, prožívají svůj koloběh života. Zpočátku svižně, energicky, skotačivě, což usuzuji z tanečníků vlevo, později pomaleji, „svým“ tempem, na co stačím, a pomalu ale jistě míříme k dámě vpravo, která je již na konci obrazu, tudíž i života. Tato dáma je symbol smrti, skonu, dokončení. Je v černém, je zestárlá, neusmívá se, je vyčerpaná, ale možná i spokojená. Každý k této dámě jednou dotancuje. Zajímavým úkazem je taneční pár uprostřed obrazu. Tento pár je zcela jiný. Je jiný i tím, že dáma nemá bílé šaty jako ostatní tanečnice. Její šaty jsou červené. Na první pohled se může zdát, že nejsou součástí „tanečního koloběhu“, resp. tanečníků v půlkruhu. Ovšem na pohled druhý můžeme vidět, že tento pár již

dotancoval a je úplně na konci. Stojí před vážným rozhodnutím, před rozcestím, před koncem, rozloučením. Tento pár se na sebe dívá a v jejich očích se odehrává celý jejich společný život, koloběh života. Vidí, co vše si prožili. Již však nastal čas k odchodu. Tváře tohoto páru jsou smutné, strhané, mají zelené odstíny, jsou podobné tváři té dámy v černém. Tento pár ví, že se v tomto životě na sebe dívají naposled. Velmi se milují a jeden druhého se nepustí. Budou se držet do poslední chvíle. Dáma v bílém je však stále veselá, neboť jim dává naději, že opět nastane něco nového, nový začátek, zrození, a že není tak ztracené a smutné, jak se na první pohled jeví. Dáma jim dává naději vidět se znovu. V novém životě. V jiném koloběhu života člověka.

Autor chtěl vyjádřit své pocity, chtěl ukázat, že život je takový smutný, někdy krutý, ovšem spravedlivý ve smyslu života a smrti. Nikdo smrti neujde, ale přesto se smrti nemáme bát. Máme si život protančit, prožít a radovat se, i když je to někdy těžké. Možná autor myslel na svou matku i sestry, které zemřely. Možná myslel na svého otce, který svou ženu velmi miloval. Přestože byl jeho otec lékař, žena zemřela na tuberkulózu. Autor mohl ztvárnit svého otce, jak drží svou ženu, Edvardovu matku, před odchodem na věčnost.

Edvard Munch může v tomto díle vyjadřovat „probojovávání“ se životem až do jeho konce. Mohlo ho ovlivnit jeho dětství, kdy s otcem po matčině smrti přežívali spolu s jeho sourozenci na pokraji chudoby. Matka zemřela v jeho pěti letech, sourozenci na tom nebyli psychicky ani fyzicky dobře. Edvard trpěl nočními můrami.

Posud', rozhodni: Pro mne je toto dílo neskutečné nádherné! Je nádherné jak svým technickým zpracováním, tak svou myšlenkou. Nemám ani více slov, jak bych toto dílo více posoudila. Dílo se mi jeví velmi hodnotně, má hluboký význam a je velmi cenný, neboť v tomto obraze jsou uchované autorovy myšlenky, vzpomínky na svůj život, na své rodiče, sourozence. Ten obraz je „živý tvor“, obraz žije. Není v mé kompetenci posuzovat, zda je umění dobré či nikoli. To mi nenáleží. Každé umění si najde toho, kdo jej dokáže ocenit. Pokud nedochází k utrpení lidí během „tvorby umění“, je každé umění dobré a má svůj význam a smysl. Myslím, že dílo koresponduje s mou vlastní zkušeností. V životě jsem již zažila několik odloučení a nových začátků... Myslím, že se také dotýká nějakého obecnějšího společenského problému. Více jsem se rozepisovala v předchozím textu. Nyní bych to zestručnila. Obraz se mi jeví jako koloběh života ve smyslu nových začátků a konců. Zrození – smrt. Je to nádherné dílo a přiznám se, že při jeho analýze, resp. kritické interpretaci jsem byla plná emocí a dokonce jsem tento obraz prožívala tak, že jsem i brečela. Byla jsem dojata nad duševní „hloubkou“ tohoto obrazu.

Analytický kritický přístup k interpretaci

Časem se vyvinuly tři nejvýraznější proudy kritické interpretace, které ve své metodické knize *Art for Life* blíže představují Anderson a Milbrandtová: analytický, feministický konverzační a založený na dodržování principů kritické interpretace²⁷. (Anderson, Milbrandt, 2005)

První z nich, *analytický model*, se vyznačuje *logicky a strukturovaně uspořádaným postupem v jednotlivých fázích* interpretace. Analytický model ve své podstatě rozpracovává základní kostru kritické interpretace „popiš – analyzuj – interpretuj – posud“ a doplňuje ji o další kategorie a podkategorie otázek, včetně těch, které Jane K. Batesová řadí k umělecko-historické interpretaci, tedy otázky k okolnostem a kontextu díla. Opět se jedná o model, umělý konstrukt, který naší interpretaci nabízí řád a strukturu. Analytický model se pokouší o výčet „všech“ (nikdy nebudou všechny) otázek, které si k dílu můžeme klást.

Následně si ukážeme jednotlivé kroky interpretace podle analytického modelu. Postupujeme-li podle analytického modelu, zákonitou první fází je spontánní *reakce* na umělecké dílo, které se nám může zdát třeba i ošklivé nebo pobuřující. Odhalíme v něm například výrazné kontrastní barvy, vychýlenou kompozici apod. Naše prvotní spontánní reakce se může stát impulsem a motivací k dalšímu, hlubšímu zkoumání díla, zde však již budeme potřebovat oporu nějakého systému, strategie. Dostáváme se k *formálnímu popisu* díla. Zpravidla si nejprve všímáme výraznějších a zřejmých prvků a postupně jdeme více do detailu a hloubky. Díváme se na to, jak dílo vypadá, z čeho se skládá. Všímáme si prostředků, jako jsou barvy, linie, tvary, materiálové kvality díla. Zaměřujeme se na otázky kompozice a tvůrčích principů, jako jsou vyvážení, rytmus, opakování, jednota, pohyb, proporce, důraz nebo potlačení. Do této popisné fáze patří i zkoumání dalších již okem neviditelných anebo méně zřejmých faktů týkajících se *kontextu* vzniku a existence díla. Zajímají nás otázky, za jakým účelem dílo vzniklo, jakou roli hraje ve společnosti. Až v dalším, v pořadí třetím, kroku přecházíme k *interpretaci*. Slovy dvojice Anderson, Milbrandt: *Interpretace je náš nejlepší odhad toho, co dílo znamená, založený na zjištěných faktech:*

²⁷ Překlad: autorka, anglická terminologie: The Analytic Model, A Feminist Conversational Model, A Principled Approach to Art Criticism.

formálních vizuálních znacích, kompozici, technice, estetickém a citovém působení a kontextových informacích. V jednom smyslu je interpretace sama uměním, jelikož sama závisí na kritikově citlivosti a schopnosti syntetizovat a zároveň rozlišovat mezi podstatným a nepodstatným. (Anderson, Milbrandt, 2005, s. 103) Interpretaci však nezaměňujeme s *hodnocením*, to chápeme jako poslední, čtvrtý krok. To, že je krokem posledním, však neznamená, že jej provádíme až nakonec, tedy po absolvování předcházejících stupňů kritické interpretace. Hodnocení je v podstatě závěrem, ve kterém docházíme ke shrnutí toho, v čem spatřujeme hodnotu díla. Hodnotíme i samu zkušenost, kterou jsme prošli při odhalování a zkoumání díla. V této fázi je důležité uvědomit si konkrétní kritéria, která nás k hodnocení vedou, a o ně opřít své závěry. (Anderson, Milbrandt, 2005, s. 102, 103)

Analytický přístup ke kritické vizuální analýze předpokládá pečlivý rozbor několika složek. Uvědomujeme si a analyzujeme nejprve vlastní spontánní reakci na dílo, dále formální skladbu díla a kontext jeho vzniku. To vše je podkladem k jeho interpretaci a hodnocení. Zaměřujeme-li se na posílení percepčních, verbálních a hodnotících dovedností studentů, jsou pro nás klíčové třetí a čtvrtá kategorie – interpretace a hodnocení.

Učíme-li se interpretovat a hodnotit kvality uměleckých děl, je taková struktura otázek k uměleckému dílu výborný pomocník. Pomáhá studentům, „jak na to“, mohou se držet jasného postupu, učí se odpovídat na otázky, které by je samotné nenapadly. Nicméně když jsme analyzovali umělecká díla s vysokoškolskými studenty oboru muzejní pedagogika, ukázala se jedna jeho nevýhoda – projevil se, že zdaleka nevyhovuje všem. Ne, že bychom jej zpochybnili zcela, ale někteří intuitivní a citově založení studenti, ať dělali, co dělali, nebyli schopni ve svých interpretacích postupovat analyticky. K jakékoli fázi popisu již přikládali interpretace nebo hodnocení. V takovém případě se ukázalo jako bezúčelné nutit je jejich interpretace přepisovat a strukturovat, mohli jsme je pouze upozorňovat na to, aby oddělovali interpretace a hodnocení dílčí, procesuální od konečného závěru.

Analytický kritický model interpretace

(Převzato z: Anderson, Milbrandt, 2005, s. 104–106)

I. Reakce (tato část by měla být krátká; měla by trvat jen tak dlouho, dokud si nevytvoříme celkový dojem).

A. Otázky všeobecného zaměření.

1. Jaká byla vaše první reakce na toto dílo?
2. Jaké pocity ve vás dílo vyvolává? Co cítíte?
3. Na jaké myšlenky vás dílo přivádí?
4. Co vám dílo připomíná?

II. Popis (tím, že začneme popisovat, co vidíme, zjistíme, proč reagujeme na dílo určitým způsobem).

A. Zjevné tematické, formální a technické vlastnosti.

1. Co konkrétně v díle spatřujete (iluze, obrazy poznatelných věcí)?
2. Jaké barvy (tvary, struktury apod.) vidíte?
3. Vidíte nějaké zvláštní nebo neobvyklé prvky?
4. Co ještě vidíte? (Snažte se stimulovat hledání i téměř neznatelných rozdílů.)
5. Jsou v díle obsažena tmavá (světlá) místa? Hrubé nebo neobvyklé struktury? Velké nebo malé tvary? Atd.
6. Jakým způsobem si myslíte, že bylo dílo vytvořeno? (Byla to malba, socha, fotografie nebo něco docela jiného?)
7. Proč si to myslíte? Jaké tahy štětcem (druh sochařské úpravy, fotografické technologie apod.) lze v díle sledovat?
8. Jaký je umělcův (fyzický) pohled na věc? Co je pro vás vodítkem?

B. Formální vzájemné vztahy tvarů a zobrazení. (Klíčovým aspektem při formální analýze je hledání vztahů mezi formou a obrazem. Určujícími vodítky k objasnění významu jsou rozdíly, jako např. změny v rytmu, situace, kdy je jedna věc větší, tmavší, světlejší než druhá apod. V tomto případě jsou středem zájmu principy výtvarného zpracování.

1. Co dílu dominuje (jaké barvy, tvary, struktury, linie)? Proč?
2. Jsou v díle významné negativní části nebo místa? Čím jsou významná nebo proč jsou podstatná?
3. Pozorujete pohyb? Jaké prvky (linie, tvary apod.) a principy (rytmus, proporce apod.) tento pohyb způsobují?
4. Vidíte kontrast? Co ho způsobuje?
5. Kam se postavy dívají, o co se opírají, kam ukazují? (Důraz je v tomto případě kladen na implicitní pohyb.)

6. Co je ústředním místem tohoto díla? Co vás nutí se tam dívat / se na to zaměřit? (Je v díle pouze jediné ústřední místo? Proč? Proč ne? Jaké prvky nás nutí vidět dílo tímto způsobem?)

C. Formální charakteristika (zamýšlený účinek forem, barev, tématu a jejich vzájemných vztahů).

1. Jakou náladu dílo vyjadřuje? Jak bychom se v přítomnosti tohoto díla měli cítit? Proč? Na základě čeho?
2. Proč nás dílo nutí soustředit se právě na to nebo ono? (Proč má dílo ohnisko, nebo ho naopak nemá?)
3. Je dílo realistické? Formalistické? Expresionistické? Nebo se jedná o kombinaci stylů?
4. Charakterizovali byste dílo jako primitivní, profesionální, agresivní, odvážné, intelektuální, působivé, nesmělé, monumentální, proměnlivé, abstraktní, cool (klidné), statické, rytmické, aktuální apod.? Proč? Z jakého důvodu?
5. (Abychom odhalili charakter díla, je někdy vhodné ptát se na protiklady.) Co kdyby mělo pozadí jinou barvu? Co kdyby dílo neobsahovalo zveličené formy nebo nadsázku, ale bylo realistické? Co kdyby mělo namísto hrubých okrajů jemné? Atd.

D. Kontextová analýza – historický a kulturní kontext. (Odpovědi na tyto otázky zpravidla dává učitel nebo je zjišťujeme na základě dalšího externího výzkumu. Pokud se jedná o dílo, které je studentům hodně vzdálené, provádíme kontextovou analýzu ještě před fyzickým popisem díla. Fyzický popis díla by měl být na začátku tohoto procesu pouze tehdy, pokud dílo pochází ze stejného kulturního okruhu jako studenti.)

1. Kdo dílo vytvořil?
2. Co autor dílem zamýšlel?
3. Jaký je název díla?
4. Kdy a kde bylo dílo vytvořeno?
5. Jakým způsobem se v díle dané místo a čas zobrazuje?
6. V jakém stylu je dílo údajně vytvořeno?
7. Má nebo mělo toto dílo nějakou funkci? Jakou?
8. Co ovlivnilo vytvoření díla (společenský kontext, jiné umění, technologie)?
9. Jaký vliv mělo dílo na díla pozdější nebo na společnost jako takovou?
10. Co nám dílo říká o lidech, kteří ho vytvořili nebo používali?

III. Interpretace (jedná se o nejnáročnější, avšak nejvýznamnější stádium procesu).

A. Otázky všeobecného zaměření.

1. Co je podle vás smyslem tohoto díla? (Pro stimulaci interpretace připomeňte studentům téma, vlastnosti a charakter díla, jež byly popsány v předchozích stádiích.)

2. Kdybyste mohli být součástí díla v podobě nějaké charakteristiky, abstraktní formy nebo postavy, jaké byste měli pocity, nad čím byste přemýšleli?
3. (V případě interpretace nepředmětného nebo vysoce abstraktního díla.) Co vám dílo připomíná nebo nad čím vás nutí přemýšlet?
4. Kdybyste byli autorem díla, jaký název byste mu přisoudili? Proč?

IV. Hodnocení

A. Osobní zkušenost

1. Jaká byla vaše zkušenost z průběhu analyzování tohoto díla? Jakými rysy a kvalitami se vaše zkušenost vyznačovala?
2. Změnilo se vaše vnímání a pocity v průběhu tohoto procesu? Jak?
3. Chtěli byste toto dílo vlastnit? Uvedte důvody pro a proti.
4. Cítíte potřebu porovnat výsledky vašeho osobního hodnocení (vizuální pozorování díla) s výsledky kontextové analýzy? Lze takové porovnání provést? Pokud ano, jakým způsobem?

B. Estetické soudy

1. Je dílo provedeno dobře? (Je dílo důkazem vysokého stupně technických, kompozičních a koncepčních dovedností?) Myslíte si, že je forma, kompozice a technické provedení díla na dobré úrovni? Uvedte důvody pro a proti.
2. Je v díle jednoznačně vyjádřený jistý pohled/názor/postoj?
3. Je dílo všeobecně krásné, vizuálně uspokojivé a ve své podstatě kompletní?

C. Kontextové posouzení

1. Zabývá se dílo nějakým důležitým společenským problémem nebo zásadní lidskou potřebou? Pokud ano, činí tak dílo adekvátně? Uvedte důvody pro a proti.

D. Závěrečné hodnocení

1. Je dílo srozumitelné – dobře čitelné? (Plní takovou funkci, kterou deklaruje? Působí tak, jak se zdá, že chce působit?) Závisí to na úloze, kterou jsme dílu přisoudili? Bylo vytvoření díla přínosem? (Stálo dílo za to, aby bylo vytvořeno?)
2. A konečně: zapůsobilo na vás dílo? Má takovou estetickou sílu, že cítíte něco silného, napadají vás nové myšlenky nebo vás dílo motivuje k nějaké akci nebo určitým činnostem? A poslední otázka: stála analýza díla za to? Uvedte důvody pro a proti.

Feministický konverzační přístup

Analytický model má své kritiky, kteří mu vyčítají přílišnou sevřenost předem danou strukturou. Jeden z výrazných hlasů přichází z feministického prostředí. Příznivci takzvaného „feministického konverzačního modelu“²⁸ namítají, že existují rozličné pohledy a přístupy k interpretaci umění odvislé od pohlaví; poukazují na to, že se ženy socializují jinak než muži, a proto vidí a popisují svět, a tedy i umění, jinak. Říkají, že žádná struktura nemůže být univerzální a přiměřená všem uměleckým dílům a situacím, ve kterých se díla mohou nacházet. Anderson a Milbrandtová představují tzv. feministický interpretační přístup takto: feministický pohled na umění je ve své podstatě osobní, vyžaduje dialog a spolupráci (je konverzační a kooperativní) a bere na sebe spíše narativní formu nežli definitivní soudy. Není tedy překvapující, že mnohem více akcentuje obsah než formu. Z feministického pohledu jsou dialog a diskuze mnohem vhodnějšími interpretačními strategiemi. V tomto pojetí nehledáme obecné pravdy, ale zejména osobní názor a subjektivně platnou interpretaci. Feministický přístup silně akcentuje sociální aspekty interpretace díla, jako jsou příslušnost autora i recipienta ke společenským třídám, národnosti, genderové skupině apod., zdůrazňuje jejich osobní hledisko a životní situaci. Anderson a Milbrandtová (2005, s. 110) shrnuli principy feministické kritické interpretace umění podle Elizabeth Garberové a my je uvádíme na konci této kapitoly.

Feministický konverzační model, kterému byly věnovány předcházející řádky, upřednostňuje narativní formy interpretace a jako prostředky využívá zejména dialog a diskuzi. Svůj zájem zaměřuje především k obsahovým stránkám interpretovaných děl a k hledání subjektivního názoru recipienta.

Principy feministického konverzačního modelu podle Elizabeth Garberové

(Garber, 1996)

1. Analyzujte všechna umělecká díla v jejich vlastním společenském a kulturním kontextu.
2. Zahrňte do svého studia ženské představitelky umění nejrozličnějších kultur, společenských tříd, národnosti, rasového a etnického zařazení, sexuální orientace a náboženství i venkovského a městského prostředí.
3. Posuzujte umělecká díla žen v souladu s jejich životem a životními zkušenostmi.
4. Používejte spíše techniku rozhovoru a vyprávění než debaty a přednášky.
5. Sledujte společenské důsledky fyzických vlastností uměleckého díla.
6. Trénujte citlivost vůči jazykovému vyjádření.
7. Nebraňte se osobním asociacím.
8. Studujte nejrozličnější možnosti interpretace porovnáváním rozdílů.
9. Zaměřte se na to, za jakých okolností nastává změna v umění a společnosti.

²⁸ Anglicky: Feminist Conversational Model.

Přístup založený na principech kritické interpretace

Analytický i feministický přístup stojí na opačných pólech škály od pevné struktury po rozvolněnost, od zdůrazňující pragmatické stránky uvažování až po ty zdůrazňující myšlenky a ideály. Určitě ani jeden z nich nemůže být univerzálně platný a vhodný pro všechny výukové situace odvislé od různých vzdělávacích cílů. Kompromisní přístup založený na dodržování principů kritické interpretace, který se vyhýbá přílišnému pragmatismu a zároveň umožňuje svobodu v naráci, vidíme například u Seung-Ryul Shina (Shin, 2002, s. 73–74), který ve své disertační práci rozdělil principy kritické interpretace do kategorií „co znát“ a „co dělat“ při procházení všemi třemi stupni kritické interpretace – přípravou, implementací a evaluací. Navazuje na práci Terryho Barretta About Interpretation for Art Education (Barrett, 2000).

Principy kritické interpretace podle Seung-Ryul Shina

Přeloženo z Seung-Ryul Shin (2002, s. 73–74) – první dva kroky; Anderson, Milbrandt (2005, s. 111) – třetí krok.²⁹

První krok – příprava

Co je třeba vědět	→	Co je třeba udělat
1. Umělecké dílo něco vyjadřuje.	→	Zaznamenejte si své první reakce a to, co tyto reakce vyvolalo.
2. Pocity nás navádějí k tomu, abychom dílu porozuměli.	→	Zaznamenejte si pocity, které ve vás dílo vyvolává.
3. Prvotní reakce na umělecké dílo jsou důležité, ale proměnlivé.	→	Kladte si otázky vztahující se k dílu, přemýšlejte o něm, zapisujte si své myšlenky.

²⁹ Text třetího kroku interpretace – evaluace a modifikace, je přeložen z Anderson, Milbrandt (2005, s. 111). Věcně se neliší od původního textu od Seung-Ryul Shina, nicméně obsahuje rozvinutější výroky, pro pochopení podstaty přístupů kritické interpretace vhodnější. Ostatní text je převzat přímo z disertační práce Seung-Ryul Shina.

Druhý krok – implementace

Co je třeba vědět	→	Co je třeba udělat
1. Adekvátní popis díla zahrnuje vnitřní i vnější informace.	→	Věnujte pozornost každému detailu díla i vnějším (společenským, historickým, kulturním) informacím.
2. Adekvátní popis díla by se měl k dílu vztahovat.	→	Popište vlastní dílo a shromažďujte vnější informace.
3. Přesvědčivé argumenty utvářejí dobré interpretace děl.	→	Přemýšlejte o některých ucelených významových teoriích díla a zapracujte je do svých.
4. Pro jedno dílo mohou existovat rozdílné, protikladné a kontroverzní interpretace.	→	Snažte se udržet otevřenou mysl při vytváření svých hypotéz.
5. Kroky týkající se popisu díla, interpretace a hodnocení mají interaktivní a kruhový charakter. Každý z těchto kroků může vést k těm ostatním.	→	Přemýšlejte flexibilně. Nebraňte se myšlenkám, které k vám přicházejí, ať už jsou deskriptivní, interpretační nebo hodnotící.
6. Neexistuje jen jedna interpretace díla, která by zahrnovala celý jeho význam.	→	Otevřeně přijímejte interpretace ostatních, i když se od těch vašich liší.
7. Dobré hodnocení se zakládá na jasných důvodech nebo kritériích.	→	V průběhu celého procesu sbírejte důkazy – nejen z díla samotného, ale i z kontextových informací.
8. Hodnota uměleckého díla a vaše zalíbení v něm se různí.	→	Při posuzování hodnoty díla vycházejte z důvodů a kritérií, které jste si sami stanovili. Mějte na paměti, že to, jestli se vám dílo líbí, nebo ne, nemusí záviset na jeho kvalitě.

Třetí krok – evaluace a modifikace

Co je třeba vědět	→	Co je třeba udělat
1. Dobrá interpretace se odvíjí od přesného, hloubkového a citlivého pozorování a odpovídá zkoumanému dílu.	→	Budte pozorní. Ohlížejte se zpět a nahlížejte dílo z více perspektiv. Když si myslíte, že už jste vše prohlédli a popsali, podívejte se znovu. Nepřehlédli jste něco? Koresponduje vše, co jste řekli nebo napsali, s tím, co vidíte, a se záměrem díla?
2. Dobrá kritika je konzistentní ve formě a argumentu.	→	Ujistěte se, že je vaše interpretace založena na průkazných kritériích a důvodech. Irelevantní a rozptylující (odvádějící od tématu) myšlenky odstraňte. Slabá místa podpořte dalšími argumenty anebo odstraňte. Ujistěte se, že popis, interpretace i hodnocení na sebe navazují a vzájemně se podporují.
3. Dobrá kritika většinou není konečná, ale otevřená k modifikacím.	→	I v závěru zůstávejte otevření novým myšlenkám.

Subjektivita v interpretaci uměleckého díla

Všechny výše zmíněné kritické interpretační přístupy mají společné *zahrnutí reakce a osobního vnímání recipienta* do interpretace. Jak uvádí Marjorie Munsterbergová (2009), dokladem, že přiznání subjektivity patří k interpretaci uměleckého díla v naší kultuře již od jejích počátků a vlastně nikdy nevymizelo, je ekphrasis, jeden z interpretačních žánrů přetrvávajících již od dob antiky. Slovo ekphrasis označuje původně starověký řecký literární popis uměleckého díla. (Munsterberg, 2009) Jejím cílem bylo popsat umělecké dílo tak, aby měl čtenář pocit jeho opravdové fyzické přítomnosti. Stěžejním poselstvím ekphrasis je zahrnutí reakce a osobního vnímání recipienta do samotného popisu uměleckého díla jako jeho nedílné součásti.

Dodnes si v souvislosti s ekphrasis klademe otázky o možnostech a potenciálu verbálního vyjádření a o limitech vizuálního: ekphrasis často popisuje jevy, které nejsou přímou součástí předmětu (např. zvuk nebo pohyb), společně s objektivními vizuálními částmi; jejím cílem je vytvořit dojem a představu skutečnosti v čtenářově mysli. Ekphrasis se tak stává demonstrací tvořivé imaginace i literárních schopností pisatele. Známe také mnoho příkladů, kdy takto popisovaná umělecká díla ve skutečnosti ani nikdy neexistovala, jak vidíme např. u smyšleného Homérova popisu Achillova štítu v 18. knize Iliady. V historii umění v této souvislosti pak odkrýváme zajímavý paradox: dnes již víme, že umělci italské renesance vytvářeli umělecká díla na základě literárního popisu děl, která nikdy neexistovala.

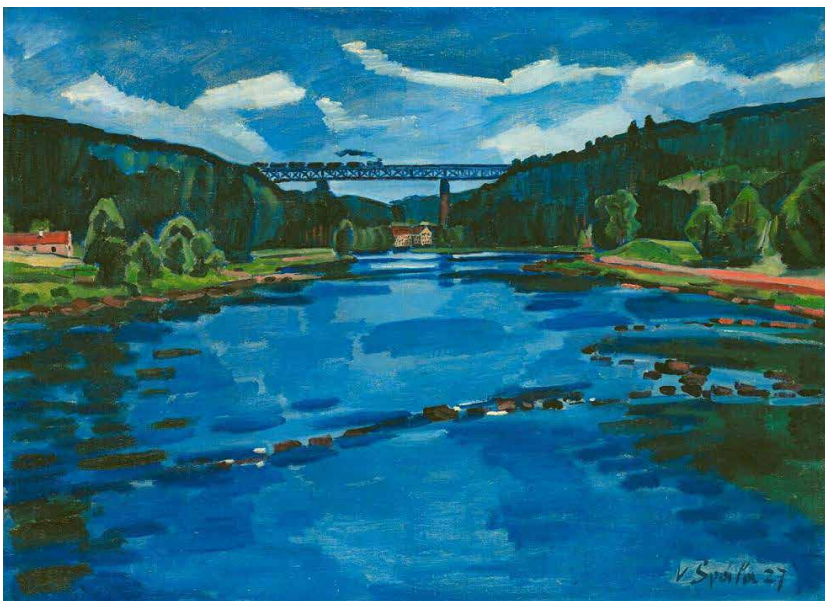
Ač stojí ekphrasis na samém historickém počátku vizuálních popisů uměleckých děl, je dodnes živým literárním žánrem. Například v roce 1819 publikoval básník John Keats sbírku ekphrasis – Óda na řeckou vázu, kde se, podobně jako u Homéra, objevují popisy věcí, které na řeckých vazách vidíme, i s těmi, které by tam nikdy být nemohly. (Keats, 1977) Keatsova osobní představa o řecké váze je stěžejním aspektem básně. Zvýšený zájem o literární popisy uměleckých děl přinesla také vlna cestovatelství v druhé polovině 18. a v 19. století. Vzhledem k omezeným možnostem reprodukce díla bylo psané slovo stále tím nejvhodnějším nástrojem k zprostředkování díla. John Ruskin (1819–1900) publikoval mnohé texty zahrnující ekphrasis o dílech minulosti i tehdejší současnosti, kdy čtenáře uváděl do pocitu opravdového účastníka vizuální skutečnosti. I dnes je inspirativní Ruskinův text z *Modern Painters* z roku 1843, popisující Turnerovu Loď otroků. (Rosenberg, 1964, s. 40) Později se ekphrasis například silně uplatňuje v díle básníků Newyorské školy Franka O'Haryho nebo Johna Ashberyho – viz sbírka *Autoportrét* ve vypouklém zrcadle, inspirovaná malbou italského renesančního malíře Parmigianiho. (Ashbery, 1989)

Zahrnutí reakce a osobního vnímání recipienta nás zajímá zejména proto, že i dnes mnozí výtvarní pedagogové řeší otázku subjektivních interpretací žáků a studentů, které se například z důvodu neznalosti kulturního, sociálního nebo historického kontextu díla mnohdy výrazně odlišují od objektivního významu díla, a které ale na druhou stranu mívají pro studenty nezanebatelnou osobní hodnotu (viz např. Šobášková, 2015b). Interpretace zvuků

nebo například chutí, které jsou s dílem asociovány, se ukazují jako bezprostřední a přímý kanál k hloubkovým interpretacím mnohých děl a jsou cestou k hlubšímu poznání a prožívání uměleckých děl.

Tip do praxe: Interpretace zvuků

Karin Rottmann, lektorka německé Museumsdienst Köln, používá jednoduchou iniciační techniku, kterou jednak přiměje žáky si dílo opravdu podrobně a do detailu prohlédnout a jednak také interpretovat, co se v díle děje. Ptá se žáků, jaké zvuky by se ve výjevu ozývaly, kdyby byl skutečný. Žáci se nejprve společně pokouší přijít na co nejvíce zvuků, které se v díle „ozývají“. Mohou to být šum řeky, hučící vlak, vítr, kroky běžících lidí atd. Následně společně dílo ozvučí – jedni dělají řeku, druzí vítr atd.



Obr. 8 Obraz Václava Špály Krajina u Červené nad Vltavou z roku 1927 reprezentuje typ díla, u něžž můžeme použít aktivizační techniku a vyvozovat, jaké zvuky by se ozývaly, kdyby byla krajina skutečná. © Muzeum umění Olomouc, foto: Lumír Čuřík.

Interpretace současného a moderního umění

To, co nám přináší kritická interpretace, do velké míry využijeme, jsme-li konfrontováni s interpretací moderního a současného nebo nedávného umění. Pod pojmem „současné umění“ rozumíme umění přítomnosti, kdy jsou autoři obvykle ještě žijící a umělecky aktivní. Mnohem více v něm na významu nabývají koncepty, nápady a otázky, které dílo vyvolává a má vyvolávat, než samotná estetika díla. Umění je často politicky motivováno nebo zaujímá nějaký kritický postoj k současnému dění. Umělci dnes používají mnoho různých metod a materiálů. Někteří z nich pochopitelně pracují s tradičními prostředky umění, jako je malba a kresba, jiní používají fotografii, film, nová média, energii, světlo, zvuk či instalace. Umělci si z dnešní velmi široké škály možností vybírají takové prostředky, které jim nejlépe umožní vyjádřit zamýšlené téma. Současné umění se proto může vyjadřovat velice rozmanitými způsoby. V souvislosti se změnami v nakládání s informacemi hledáme i aktuální cesty ke zprostředkování a interpretaci současného a nedávného umění.

Mnoho učitelů výtvarné výchovy se modernímu a současnému umění vyhýbá z obavy, že sami tomuto umění plně nerozumí, a nedokázali by tedy před studenty obstát a obhájit své stanovisko. Dříve, než krátce shrneme, v čem je toto umění tak jiné, že naučené přístupy interpretace selhávají, si musíme uvědomit, že také dochází k obrovskému posunu v oblasti vzdělávání a přijímání informací; jsme svědky posunu od uzavřeného vzdělávacího systému, založeného na předem daných premisách a standardech, ke vzdělávání otevřenému. Jedná se o velikou změnu, kterou shrnula v přednášce pro konferenci Bundeskongres der Kunstpädagogik BUKO 12 Lisa Rosa (2012).

Lisa Rosa (2012): posun vzdělávacího systému od uzavřeného k otevřenému

	Posun	
	Industriální doba	Digitální doba
Vyučování	učitel ví vše / žák neví nic	vědění a nevědění se mění
		zkoumání a experimentování
		odhalování a vynalézání
		moderované a koučované
	učebnice / vzdělávací kurz	internet / projekt
	systematické vyučování	learning by doing
	izolovaný	kolaborativní výměna zkušeností
	na konkrétním místě	možné kdekoli
	pouze v konkrétním čase	možné kdykoli
	po předem určené cestě	osobní strategie
	s předem určenými materiály	obsahy, které si sami určujeme
	předem stanovený výsledek	není předem stanovený výsledek / otevřenost k možným výsledkům

K tomu přichází ještě obrovské postmoderní znejistění. To, co je platné dnes, neznamená, že bude platit i do budoucna; co má význam pro mne, už nemusí mít význam pro ostatní; co má smysl zde, nemusí nic znamenat někde jinde. Jak uvádí Jaroslav Vančát, došlo k velkému posunu ve vnímání umění, kdy je silně problematizováno dělení na umění abstraktní a realistické (problém komunikativnosti výtvarného umění), mění se statut umělce (problém originality umělce, hodnot uměleckého díla a inováce hodnot), řešíme problém estetických hodnot současné umělecké tvorby (estetický prožitek je vyvoláván eskalací bizarností mimo hranice morálky a za překračování sociálních tabu atd.). (Vančát, 2000)

Dříve bylo dílo na jedné straně a divák na druhé. Dnešní dílo nás často do sebe vtahuje, nutí k interakci. Je nepochybné, že na dnešního pozorova-

vatele jsou často kladeny mnohem větší nároky, než tomu bylo dříve. Jsou zde nároky díla na porozumění významu a poselství díla. O čem dílo je? Například se setkáváme s technikami a materiály v klasickém umění neakceptovatelnými. Ptáme se: je toto vůbec umění? Díla vypadají nedokončená. Často prezentují ošklivost. Vidáme portréty lidí bez údů, postižených a pohled na ně nás znejišťuje, cítíme se nepohodlně.

Ona rozmanitost uměleckých projevů je dána i tím, že dnes se prostřednictvím umění snaží o sebevyjádření i mnoho skupin – genderových, náboženských, zájmových, různé menšiny, subkultury. Důležitým prvkem současného umění je i prvek humoru nebo ironie, někdy trýznivého dvojznačného humoru v souvislosti i s palčivými politickými tématy. Výrazným znakem současného umění je přisvojení, přivlastnění si něčeho již existujícího, parafráze. Na důležitosti nabývá také to, odkud dílo pochází. Výše uvedené se samozřejmě týká i vlastní tvorby studentů – viz dílo studentky katedry výtvarné výchovy PdF UP v Olomouci, Marty Váleckové, Fenomén Trabant. Studenti americké univerzity ve Valdostě bez znalosti českého jazyka (nemohli rozumět nápisům) a bez znalosti českých reálií a historie (nevěděli, co to je trabant) dílo interpretovali takto: „*Na plakátě je zobrazená černoška – plné rty, to je pro ně charakteristické, a také ty velké oči. Američtí černoši se často zobrazují s velikými otevřenými očima. Toto je obvyklé v umění černošské populace USA. Dokazují, že oni jsou ti šťastní, ne potomci otroků.*“

Se současným uměním mají problém zvláště učitelé, kteří používají pouze esencialistické interpretace, které v momentě, kdy jednoznačný výklad neexistuje a mnohdy ani existovat nebude, zákonitě selhávají.

V příloze k této kapitole přetiskujeme kategorizaci otázek, kterou vytvořili pracovníci Museumsdienst Köln pro Museum Ludwig v Kolíně nad Rýnem a vydali v publikaci Zeitgenössische Kunst verstehen (Museumsdienst Köln [online], nedatováno). Ukazují v něm následnost pojmů a otázek, které jsou podle jejich názoru vhodné pro interpretaci uměleckého díla současnosti. Vidíme, že se jedná o jeden z analytických přístupů zahrnujících kategorie týkající se popisu a analýzy. Všimněme si, že po kategorii „první dojem“ zařadili autoři hned „téma“. Je to totiž právě téma, které se stalo hlavním a převážným významovým nositelem umění počátku 21. století; další otázky směřují k formální analýze. Samozřejmě ne všechny otázky jsou vhodné pro všechna díla. Je dobré vybírat, které

jsou k danému dílu relevantní. Souhrn otázek zde předkládáme k doplnění analytického modelu kritické interpretace, který jsme představili v předchozí kapitole.



Obr. 9 Marta Válečková, Fenomén Trabant, z kolekce sedmi plakátů, diplomová práce, KVV PdF UP v Olomouci, 2003

Jak tedy rozumět dnešnímu umění? Hovořit o kompozici, technice, barvách? Začneme-li tímto způsobem, nefunguje to. To, co charakterizuje dnešní umění zejména, je akcentace tématu. Je dílo politické? Má genderový podtext? Je vymezené vírou, náboženskou, etnickou příslušností? Je geograficky podmíněno? Nakonec se ukazuje, že hlavním znakem díla je velmi často právě téma. Abychom mohli dnešnímu umění porozumět, neobejdeme se bez jistého podílu kritické interpretace, a to ne jako teoretického konstrukt, ale jako dovednosti.

Příklad z praxe: Příklad metodického postupu

Muzejní pedagogové – lektori Museumsdienst Köln, připravili pro učitele, kteří se svými žáky a studenty přicházejí do kolínského Museu Ludwig, seznam otázek, kterými zjišťují význam a smysl uměleckých děl 20. století. Celý tento set otázek je ukázkou *formálně zaměřené interpretace* uměleckého díla současnosti.

Z tohoto metodického materiálu pro učitele vyčteme, že autoři metodiky doporučují tuto následnost pojmů pro interpretaci současného umění: první dojem (odpovídá reakci), téma, výrazové prostředky: barva, forma a struktura, materiál, předmět a symbol, prostor, čas, název, technika. Téma zařadili na druhé místo. Podle našeho názoru bychom se k tématu díla měli vrátit také na konci interpretace a znovu se ptát na to, co dílo představuje nebo vyjadřuje.

První dojem (*Co dílo představuje? Vypráví příběh?*)

Co dílo představuje?

Jak je to znázorněno?

Dokážeme něco rozpoznat? Pokud ano, co všechno?

Vypráví nebo ilustruje dílo příběh, nebo vyjadřuje děj, který s dílem souvisí?

Zprostředkovává myšlenku nebo pocit?

Jaké emoce vyvolává? A jestli nějaké vyvolává, jsou důležité?

Existují nějaké odkazy na minulost nebo souvislosti s minulostí?

Připomíná nám dílo něco, odkazuje k něčemu?

Vytváří ještě nějaké další asociace?

Téma (*O co jde? Vyvolává umělecké dílo nějaké otázky?*)

Provází dílo jedno ústřední téma?

Čím se dílo zabývá?

Když si dílo pečlivě prohlédneme, myslíme na něco konkrétního, odkazuje k něčemu konkrétnímu?

Vidíme souvislosti s dějinnými událostmi, politikou nebo každodenním životem?

Podněcuje nás dílo k něčemu? Pobízí nás, abychom něčemu porozuměli, něco hlouběji prozkoumali?

Pokud ano, proč?

Klade nám dílo nějaké otázky?

Vyjadřuje kritiku?

Barva (*Hraje v díle důležitou roli barva?*)

Jaké barvy umělec používá?

Jaké barvy převládají? Jsou barvy důležité?

Evokuje barva emoce?

Působí barvy nějak konkrétně? Je použití konkrétních barev důležité? Dokážete popsat, jak barvy působí?

Kdybychom použili jiné barvy, hrálo by to roli, změnilo by se něco, daly by dílu jiný význam?

Má barva symbolickou hodnotu? Představuje něco?

Tvar a struktura (*Jaké formy a struktury se v díle nacházejí?*)

S jakými formami umělec pracuje?

Jsou kulaté nebo hranaté?

Jak dílo působí při použití těchto forem?

Převládají některé formy nad jinými?

Co si s nimi člověk spojuje, co evokují? Co nám jednotlivé formy připomínají?

Jak je dílo strukturováno?

Skládá se z mnoha malých částí a nebo z několika velkých?

Stojí formy odděleně, nebo ve společném vztahu?

Co se nachází ve středu, v centru zájmu?

Materiál (*Jaké materiály umělec použil?*)

Z jakých materiálů je umělecké dílo vytvořeno?

Které materiály převládají?

Co o díle vypovídají?

Odpovídají smyslu díla?

Z kterých oblastí života použité materiály pocházejí?

Jaké jsou vlastnosti použitých materiálů? Odkazují k něčemu?

Připomínají, evokují něco?

Co umělec s materiálem provedl?

Mají použité materiály nějaký konkrétní význam nebo asociují něco konkrétního?

Předmět a symbol (*Najdeme v díle zobrazení, předměty nebo symboly, které mají důležitý význam?*)

Pracuje umělec s objekty, zobrazeními nebo symboly?

Co si s nimi spojujeme?

Existují nějaké skryté odkazy nebo narážky?

Používá umělec znaky, znamení? (Někdy umělci pracují se zobrazeními nebo s objekty, které něco reprezentují, představují. Jsou tedy symbolické nebo odkazují k jinému významu.)

Vybízí nás umělec, abychom jeho práci interpretovali, abychom se zamýšleli nad použitím materiálů i objektů?

Je v díle něco, co odkazuje k jiným kulturám?

Prostor (*Jsou umělecké dílo a prostor ve vzájemném vztahu?*)

Komunikuje dílo s prostorem, ve kterém se nachází?

Je prostředí důležité? Hraje nějakou roli?

Pracuje umělec s prostředím?

Může být dílo přeneseno do jiného prostředí a vystaveno jinde?

Je způsob prezentace díla důležitý? Kde a jak je dílo představeno?

Je důležité pozorovat dílo z konkrétního místa?

Co se stane, když se na dílo podíváte z různých perspektiv? Změní se?

Čas (*Hraje při pozorování díla důležitou roli čas?*)

Kolik času potřebujeme, abychom si dílo prohlédli? Kolik času potřebujeme, abychom porozuměli detailům, jeho částím?

Pozorujeme-li dílo nebo jeho část déle, uvidíme a rozpoznáme toho více?

Jedná se o film? Pokud ano, musíme jej vidět celý, nebo stačí prohlédnout si jen část, abychom dílu porozuměli?

Mění se naše vnímání díla v průběhu času?

Kdy dílo vzniklo?

Co dílo pro mne znamená v mé době?

Popisek, název (*Má dílo popisek, název?*)

Jaký je název díla?

Je název díla narážkou na něco nebo odkazuje k něčemu dalšímu?

Odkazuje k nějakým myšlenkám nebo námětům?

Dává název díla vysvětlení nebo ukazuje interpretační přístup?

Vypovídá název o díle?

Pakliže je dílo bez názvu, co by mohlo být důvodem?

Technika (*Jak je dílo vytvořeno, jakými technikami?*)

Jaké techniky umělec použil?

S jakými prostředky pracuje?

Umíme si vůbec představit, jak umělec ve své práci postupoval?

Proč si umělec zvolil právě tuto techniku?

Co si s touto technikou spojujeme?

Jedná se o tradiční techniku, nebo o experiment s materiálem?

Je technika časově náročná?

Existuje nějaká souvislost mezi zvolenou technikou a tématem práce?

Příklad z praxe: Konkrétní příklad zapojení kritické interpretace do edukace dějin umění³⁰

Se studenty kombinované formy studia učitelství pro 1. stupeň na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého, tedy s učiteli, kteří již prakticky vyučují většinou na 1. nebo 2. stupni ZŠ a studiem si prohlubují svou kvalifikaci, jsme uskutečnili etudu s užitím konstruktivistické interpretace uměleckého díla. Smyslem úkolu byla snaha odbourat „blok“ učitelů a negativní postoj vůči abstraktnímu umění. Samotné interpretační etudě předcházela 1,5 hodinová přednáška na téma abstraktní umění (sami si toto téma vybrali právě z důvodu, že „mu nerozumí a nedokáží ocenit jeho hodnotu“).

Předmětem interpretace byla díla Franze Marca, *Abstraktní bojující formy* (z roku 1914), nebo Victora Vasarelyho, *Zebry* (z roku 1950). Záměrně jsme vybrali díla, která částečně odkazují k figurativní tvorbě, a ne díla např. z oblasti čistě geometrické abstrakce. Smyslem práce bylo zejména otevřít cestu k porozumění abstraktnímu umění. Cílem aktivity bylo také překonat obavy z vyjádření vlastního názoru v situaci, kdy bývají předkládány názory „vysoce uznávaných odborníků“. („Vždyť my nejsme ti odborníci, my tomu nerozumíme“ byly časté argumenty účastníků.) Bylo nutné ujištění, že v tomto úkolu nejde o kontrolu odpovědí, zda jsou správné, nebo chybné podle nějakého jednoznačného a odborným konsenzem uznaného výkladu.

Studenti dostali základní zadání kritické interpretace s pokyny „popiš – analyzuj – interpretuj – posuď“, ale jinak jsme nechali na nich, jak k úkolu přistoupí.

V přístupu studentů k úkolu jsme rozpoznali tři modely: V prvním případě si studenti před tím, než zpracovali svou písemnou práci, cítili potřebu prostudovat dostupné materiály na internetu nebo v literatuře, přečetli si, co o díle či umělci samotném napsali a vybádali jiní. Z jejich interpretace pak bylo zřejmé, že vycházeli z těchto prekonceptů, studenti opakovali výrazy a pojmy jiných badatelů, přejímali pojmy „konsenzuálního“ popisu a převážně také interpretace a ztotožňovali se s nimi.

V druhém případě se studenti pokusili pouze o vlastní interpretaci pomocí postupu kritické interpretace, nenapadlo je, nechtěli nebo necítili potřebu prostudovat dostupné materiály o umělci nebo díle. Výsledkem byly komentáře obsahující velmi originální interpretace, postřehy; studenti často zasazovali

³⁰ O tématu této kapitoly autorka pojednala v článku: JUREČKOVÁ, Veronika. 2014. Umění pro život – kriticky myslet o umění. Kultura, umění a výchova, 2(2) [cit. 2014-09-23]. ISSN 2336-1824. Dostupné z: http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=7&clanek=46. Kritická interpretace je v článku uváděna jako kritická vizuální analýza.

dílo do nečekaných souvislostí. Na druhou stranu tyto interpretace postrádaly poznatky z předávaných kulturních obsahů a kulturněhistorických kontextů, od „konsenzuálních“ výkladů se občas lišily i v rovině popisu, což však rozhodně nebylo hodnoceno jako nesprávné.

Poslední skupinu tvořily interpretace spojující oba tyto přístupy. Studenti ve své práci shrnuli závěry dřívějších badatelů, zkoumali kulturněhistorické kontexty, načež je podrobili kritice podle vlastního pozorování a zkoumání pomocí postupů „umělecké kritiky“. Závěry ostatních badatelů, v konfrontaci s vlastními pozorováními, studentům otevíraly nové cesty uvažování. Prováděli srovnání s teoriemi umění a s kritérii danými estetickou teorií.

Záměrně jsme studenty předem nespojovali povinným postupem, jak k interpretaci přistupovat, a nenutili jsme je k dalšímu samostudiu. Ponechali jsme zcela na nich, zda si k dílu nebo autorovi zjistí (nebo nezjistí) sami více informací z dostupných zdrojů a případně v jaké fázi to učiní. Toto jsme činili s vědomím, že naším primárním cílem je odbourat „blok“ a nedůvěru k modernímu umění. V případě, že bychom volili jiné cíle, jako například porozumění uměleckohistorickému kontextu vzniku díla, bez zkoumání dalších zdrojů se pochopitelně neobejdeme.



Obr. 10 Franz Marc, Abstraktní bojující formy, 1914

V závěru práce, kdy studenti docházeli ke konkrétním výsledkům, jsme byli udivováni komplexností a hloubkou jejich vlastních interpretací. Nežřídko docházeli ke stejným výkladům, jako jsou uváděny v odborné literatuře, ale jindy objevovali výklady naprosto opačné. Edukační postupy kritické interpretace jsou založeny na myšlence zapojení diváků do komunikace o umění a vizuální kultuře, hledání osobního a sociálního významu, reflektování a reagování na dílo v kontextu s vlastním chápáním smyslu života. Jedna z účastnic podstatu úkolu vystihla ve své interpretaci: *„Toto dílo (Abstraktní bojující formy) zobrazuje barevnou vyváženost. Při propojení červené, žluté a modré dojde k propojení našich snových myšlenek. Nejedná se o tradiční pojetí obrazu tak, jak jsme zvyklí. Autor nám chce sdělit, že dobro a zlo nežijí nikdy bez sebe, ale vzájemně se dokáže podporovat. Bez jednoho ten druhý nemá svou ‚pevnou půdu pod nohama‘. Zde bychom mohli navázat na Freuda a jeho psychoanalýzu, která více méně pracuje se sny. Základním pravidlem pro vysvětlení psychoanalýzy je motto ‚Freud považoval sny za královskou cestu do nevědomí‘. Každý si může najít v obrazech to, co sám potřebuje v sobě vyřešit. Zjednodušeně řečeno, když se nám podaří interpretovat všechny důležité obsahy a problémy ve snovém prostředí, tedy v nevědomí, a pokusíme se je převést do vědomí, tak si odpovíme na pro nás důležité otázky.“*

Osobní zaujetí vyjadřuje interpretace díla Marie Jiroutové: *„Na obraze vnímám boj života a smrti. Život je symbolizován dravcem, rudou barvou krve – životodárné tekutiny. Dravec je obklopen vegetací, pestré barvy vyjadřují sílu života. Žlutý hrot meče (oštěpu) vrhá dravce vstříc smrti. Ta je vyjádřena černou propastí, která v temném víru pohlcuje barvy života, vitalitu a zanechává zmar, klid a nicotu. Vířící pírká kolem propasti jsou modrá, protože krev vyprchala a zůstává chlad. Zůstává otázkou, jak boj skončí. Dravec je silný a může zvítězit. Obraz mě upoutal svými expresivními barvami, plností děje, pohybem. Vtáhl mě do příběhu a já jsem se zaujatě snažila odhalit jeho poselství. Proto si myslím, že je to dobré umění – nenechalo mě lhostejnou a obohatilo můj život o citový zážitek i zamyšlení. (Byla bych ráda, kdyby dravec vyhrál.)“*

Primárním cílem aktivity bylo narušit blok a nedůvěru vůči abstraktnímu umění a ukázat cestu k porozumění tomuto umění. Odpovědí na to, zda se nám splnit tento cíl podařilo, může být část výpovědi další z účastnic, která své závěry shrnula takto: *„Byť jsem původně k zadání přistupovala s představou „splnit povinnost“, musím přiznat, že Zebry mě uchvátily. Já, do té doby příliš neznalá výtvarného umění, jsem zatoužila mít podobný obraz doma na stěně, pro svou jednoduchost a dominantnost zároveň.“* (Martina Vymazalová) Autorka interpretace nejen uvedla vlastní postoj k obrazu – touhu mít obraz na stěně, jinými slovy: obraz se jí líbí – a zároveň, a to je mnohem důležitější, byla schopna také vyjádřit proč.

Shrnutí tématu interpretace

V první části tohoto oddílu knihy jsme pojednali o rozdílech v umělecko-historickém a edukačním pojetí interpretace uměleckých děl. Vycházeli jsme z klíčového předpokladu, že cíle umělecko-historického výzkumu a cíle edukační nebývají totožné, ale zároveň se mohou překrývat; případně motivy vedoucí aktéry ke zkoumání uměleckého díla spolu souvisejí. Blíže jsme představili umělecko-historický edukační přístup a zejména přístup kritické interpretace, u nějž jsme prezentovali jeho tři proudy: analytický, feministický konverzační a přístup založený na principech kritické interpretace.

Ukazuje se, že interpretace v edukační praxi už ze své podstaty nevyžaduje pouze znalost teorií, ale zejména osobní zkušenost a praxi osvojené postupy. Schopnost interpretace musíme chápat jako dovednost a jako takovou je třeba ji cvičit, zkoušet a třeba se ubírat i slepými cestami a v dialogu s ostatními se vracet zpět a hledat vhodné argumenty pro potvrzení a případně revizi našich závěrů.

Za podstatné považujeme neustálou nutnost porovnávat předkládané poznatky s vlastním pozorováním. *Tím, že vyžadujeme, aby studenti reagovali na otázky, můžeme určit, jak efektivně jsou schopni využít znalosti obsahu, a ne jen reprodukovat naučená fakta z dějin umění.* (Darracott 2009, s. 28)³¹ Edukační postupy kritické interpretace směřují k tomu, aby se studenti mohli o svá pozorování a své závěry sebevědomě opřít, aby nabyli jistoty a získali praxi a zkušenost nebát se vyjádřit vlastní názor, aby se cvičili v dovednosti kriticky o uměleckých dílech přemýšlet. Ptáme-li se po významu uměleckého díla, neexistují odpovědi špatné a správné, existují pouze odpovědi, které přinášejí nové poznatky pro porozumění naší existenci, a ty, které jsou pro porozumění světu kolem nás bezpředmětné. A zbytečnými by se naučené znalosti pojmů a faktů z dějin umění mohly velice lehce stát.

³¹ Příklad: autorka, původní text: By requiring students to respond to essay questions, you can determine how effectively they are able to use content knowledge, not merely recite it.

Na závěr shrňme tři principy, které jsou společné pro všechny interpretační přístupy. Jsou jimi tyto tři teze:

- Neexistuje jen jedna interpretace díla, která by zahrnovala celý význam díla.
- Hodnocení se má zakládat na jasných důvodech nebo kritériích a přesvědčivých argumentech.
- Hodnota uměleckého díla a naše zalíbení v něm nejsou totéž.

Na základě shrnutí výše uvedeného můžeme také stanovit tři klíčové úkoly pro učitele pro „úspěšnou“ interpretaci uměleckého díla v edukační praxi. Učitel má studenty vést k vyjádření vlastního názoru opřeného o jasné důvody a kritéria a k předkládání přesvědčivých argumentů; učitel má vést studenty jak k objektivním, tak také k subjektivním kvalitám uměleckých děl a k jejich rozlišování – nesměšovat hodnotu uměleckého díla a subjektivní zalíbení v díle; a v neposlední řadě je úkolem pedagoga nabídnout studentům takové interpretační přístupy, které nahlíží význam díla v souladu s konkrétními edukačními cíli stanovenými pro určitou výukovou situaci.



3. Zprostředkování uměleckého díla – přístupy a strategie k organizaci učiva

V předchozí kapitole jsme se zabývali různými interpretačními přístupy. Nyní se zaměříme na různé postoje k organizaci učiva, které akcentují různé přístupy k zprostředkování umění a jeho interpretaci. Poukážeme na několik přístupů k výuce (výukových strategií) a na jejich přednosti a limity – konkrétně se podíváme na tyto výukové přístupy: lineární chronologický, tematický, kulturní, podle použitých výrazových prostředků a akcentující formální znaky uměleckých děl. Na závěr kapitoly jsme zařadili příklady z praxe a předkládáme zde souhrn konkrétních témat pro praktické užití v hodinách pro potřeby např. eseje nebo debaty ve dvojicích a příklady výukových témat na základě použitých výrazových prostředků a na základě formálních znaků uměleckých děl.

Přehled různých strategií by nám měl pomoci zamyslet se nad tím, které výukové strategie používáme, případně preferujeme, a pomoci nám je volit i ve vztahu k zamýšleným interpretativním aktivitám. Je samozřejmé, že v praxi se málokdy uplatňují jednotlivé přístupy takto izolovaně, jak jsou zde představovány, ale záměrně, z důvodu názornosti, uvádíme jejich vyostřené charakteristiky s jasnými konturami. Mnohé z přístupů, jsou-li jedinou používanou strategií ke zprostředkování učiva, se po čase stávají pastí bránící naplňování mnoha výše uvedených edukačních cílů zahrnujících i interpretaci a hodnocení uměleckých děl. Předkládaný souhrn by měl sloužit pro uvědomění si našich vlastních preferovaných

přístupů a pomoci nám zastavit se a reflektovat naši výuku. Sklouzneme-li, ať už kvůli nedostatku času, únavě, nedostatečné metodické podpoře nebo jiných okolností, k monotónnímu upřednostňování pouze jediného přístupu, můžeme se alespoň zamyslet nad tím, zda nestrukturovat učivo jinak.³²

Chronologický lineární přístup

Jako první se podívejme na *chronologický lineární přístup*. Takto označujeme postup učitele, který do učiva zahrnuje umění například od paleolitických kultur a postupně pokračuje dílčími celky podél pomyslné časové osy až k umění 19. století a k umění modernímu a zprostředkovává tak studentům náhled na lineární „vývoj“ umění. V praxi je často lineární výklad dějin umění realizován formou powerpointové prezentace jednotlivých slidů, ale může mít samozřejmě mnoho podob. Pro studenty je časová osa díky jasné struktuře a přehlednosti vhodnou oporou a umožňuje jim díky své názornosti přehledné a strukturované uspořádání poznatků.

Přístup má ale také své limity, například se nám může stát, že zcela vynecháme celé tematické okruhy stojící mimo zvolenou lineární osu a například úplně opomeneme umění mimo euroamerickou tradici.

Ruku v ruce s lineárním chronologickým řazením učiva jde jedna z častých neřestí výuky dějin umění, jíž je zahlcování žáků pojmy a fakty. Probírané dějiny umění mohou vyústit v nudné hodiny, kdy se student stává pasivním příjemcem množství hesel, obrazů a pojmů chronologicky řazených za sebe. Učitel i student lehce spadnou do pastí nezvládnutelného množství dat a údajů, s nimiž se nelze v omezené časové dotaci vyrovnat. Dějiny umění bychom ve výtvarném vzdělávání mohli přirovnat k medicínské anatomii. I zjednodušený slovník pojmů z dějin umění zahrnuje několik stovek hesel a tato řada exponenciálně narůstá, přidáme-li k tomu ještě jména umělců, názvy děl, jejich lokace, datace atd. Abychom všechna

³² Podrobněji se tématu přístupů v edukaci dějin umění odvislých od typologie daného problému, nikoliv jen od chronologie, věnují například Tom Anderson a Melody K. Milbrandtová (2005), Jane K. Batesová (2000) a v českém prostředí Pavel Šamšula (1996, 2009).

tato data vměstnali do výuky a přitom se v nich neutopili, držíme se lineárního přístupu jako záchrany a principu, který výuce dává jistý řád. To samozřejmě samo o sobě není nijak špatné, problém nastane, nezbude-li nám pro samý výklad čas na žádné interpretativní aktivity. Je sice zřejmé, že veškeré metody a techniky vedoucí k samostatnému hodnocení a interpretaci zabírají více času, zato je nepochybné, že takto získané poznatky jsou trvalejší.

Vždy tedy velmi záleží na tom, jak je chronologický lineární přístup integrován do celého vzdělávacího procesu nebo vyučovací jednotky a zda zahrnuje například také porovnávání kontrastních děl, zda je doprovázen pracovním listem nebo zda učitel vytváří prostor pro integraci jiných přístupů a zapojuje i aktivity vedoucí ke kritickému myšlení, reflexi a interpretaci.

Ostatní přístupy k organizaci učiva

Vedle chronologického lineárního přístupu se nabízí i několik dalších. Přístup, který nazýváme *tematický*, zahrnuje sérii témat, jako například krajina, architektura, figura, rodina, lidské vztahy, proměny atd. Na základě předložených děl umožňuje poukázat na rozdíl univerzálního a dílčího. Zkoumáme-li jednotlivá témata, dokážeme lépe poznat a vidět, co se v umění opakuje, co je podmíněno stylem, dobou, nebo například osobní preferencí umělce.

Na zkoumání rozličných kultur je založený přístup *kulturní*, případně *sociokulturní*, vhodný ke srovnávání umění různých kultur a oblastí. K užití tohoto přístupu je příhodná také integrace sociálních studií (srov. Blažková a kol., 1991).

Přístup *akcentující formální znaky uměleckých děl* nabude na zajímavosti v souvislosti se zkoumáním a hledáním vzájemných vztahů obsahu a formy a jejich proměn v průběhu dějin.

V neposlední řadě jmenujme *přístup podle použitých výrazových prostředků*, kdy učitel volí příklady podle použitého média – kresby, malby, grafiky, sochařství, uměleckého řemesla apod. – a představí tak umělce pracující v konkrétní formě, konkrétními postupy, médii a styly v rámci jednotlivých oblastí.

Na závěr tohoto výčtu zde pro úplnost zmiňujeme ještě tradiční cestu, která bývá nazývána *vystavování studentů účinkům umění*. Metoda spočívá ve vyvěšení reprodukcí obrazů po stěnách školy. Smyslem takového počínání je poskytnout studentům „estetické“ prostředí a „vystavit“ mládež účinkům umění. Přestože toto pojetí mělo a stále má své zastánce, mnozí poukazují na to, že v praxi se reprodukována díla na stěnách stávají prakticky neviditelnými a studenti se jejich prostřednictvím nenaučí nic. Umění samo sebe „nenaučí“. Jane K. Batesová (2000, s. 241–256) tento přístup nazývá poněkud posměšně „edukací pomocí osmózy“. Ani v českém kontextu to není metoda nijak nová a pod názvem bezděčná metoda ji uvádí např. Josef Hejný v Přehledu československých dějin umění (Maliva, 1987, s. 268). O působení prostředí na vývoj člověka pochybuje z výtvárných pedagogů málokdo, nicméně usilujeme-li u studentů o *hlubší poznání* za předpokladu *konstruování poznatků* a podnícení *kognitivní aktivizace* studentů, nemůžeme se s takovým přístupem spokojit.

Z výše uvedeného je zřejmé, že přístupy nelze třídit na lepší a horší, ale je třeba si u každého z nich uvědomovat přednosti a limity a zapojení přístupů pak pečlivě volit v závislosti na konkrétním cíli výuky a obsahu učiva. Pro přehlednost představujeme tabulku, v níž jsou zvolené přístupy dány do souvislosti s typologiemi problému.

Zvolené přístupy v souvislosti s typologiemi problému

Typologie problému	Zvolený přístup
čas, vývoj	chronologický lineární
obsah, námět	tematický
forma	akcentující formální znaky uměleckých děl
prostředek	podle použitých výrazových prostředků
kontext	kulturní, sociokulturní

Ptáme-li se, podle čeho volit příslušné strategie, nabízí se šalamounská odpověď: strategie střídat a vhodně využívat jejich rozdílného edukačního potenciálu a využívat celou škálu typologií problému, nenechat se nadlouho spoutávat pouze časovou lineární osou, nebo naopak ve vhodný čas se

k ose vrátit a nabídnout studentům aktivity, které jim pomohou poznatky utřídit a zprehlednit. Každý z přístupů akcentuje jiný přístup k zprostředkování umění a jeho interpretaci.

Příklad z praxe:

Organizace učiva podle typologie problému

Pojďme se nyní podívat na ukázky různě organizovaného učiva dějin umění, kde je učivo strukturováno s ohledem na jeho typologii. Nejdříve představíme témata, u nichž jsou klíčové *použité výrazové prostředky* a *formální znaky uměleckých děl*, což v naší typologii odpovídá zaměření na *formu* a *prostředek*, a následně zde představíme ukázky obecných průřezových okruhů i konkrétních témat indikujících volbu *tematického přístupu*.

Jako studijní materiál jsme použili témata, která pro studenty studijního programu „Učitelství odborných předmětů – dějiny umění“ Karlovy univerzity v Praze sestavil Pavel Šamšula (2009).³³ Nutno poznamenat, že Šamšula témata nedělí podle výrazových prostředků nebo formálních znaků, ale rozdělil je do dvou kategorií s názvy „*Umělecké dílo jako výpověď doby. Proměny systémů vizuálního řádu.*“ a „*Umělecké dílo jako specifická znaková polysémantická struktura.*“ My jsme je pro potřeby tohoto textu roztřídili jinak, podle našeho klíče, a to, jak již bylo zmíněno, podle *použitých výrazových prostředků* a podle toho, zda *akcentují formální znaky uměleckých děl*.

Umělecká díla jsou jádra obalená slupkami různých významů, které zde kategorizujeme do pojmů jako obsah, námět, téma, kontext, forma, výrazový prostředek apod. Odkrývání a zkoumání těchto „obalů“ při výuce dějin umění motivuje učitele k hledání vhodných přístupů a vhodných výukových metod. Těmito příklady z praxe chceme ukázat konkrétní učivo dějin umění strukturované s ohledem na jeho typologii.

Příklady výukových témat na základě použitých výrazových prostředků

Místo a význam kresby ve vybraných kulturních obdobích, současné postavení kresby jako specifického znakového systému a výtvarného oboru. Kresba jako samostat-

³³ Témata jsou převzata z požadavků k závěrečné zkoušce z učitelství odborného předmětu – dějiny umění, které pro studenty studijního programu „Učitelství odborných předmětů – dějiny umění“ Karlovy univerzity v Praze sestavil Pavel Šamšula (2009).

ný fenomén a její výrazové prostředky. Kresba jako nejzákladnější (nejpřímější) výtvarný projev od zrodu lidské civilizace. Funkce, účel a cíl kresby v různých vývojových stádiích a kulturních oblastech. (Šamšula, 2009)

Vznik, proměny rolí a postavení volné grafiky ve vývoji evropského a mimoevropského výtvarného umění. Grafika v moderním a postmoderním umění. Grafika a kniha, grafika jako samostatná umělecká disciplína. Postavení a význam grafiky v různých obdobích (např. asijský dřevořez, Gutenbergův knihtisk, evropský lept a litografie, ruská lidová grafika – lubok, mexická grafika, americký sítotisk, internet atd.). Proměny a specifika technických médií. Proměny české grafiky 20. století. Významné fenomény současné grafiky. (Šamšula, 2009)

Kniha a nové nosiče vizuální informace. Historie, vývoj a současné pojetí knihy. Struktura knihy, typografie, ilustrace. Fenomén autorské knihy. Možnosti nových nosičů CD-ROM, DVD atd. Profilové osobnosti – knižní úpravci, ilustrátoři, nakladatelé a nakladatelství, knihaři, technologií novátoři. (Šamšula, 2009)

Příklady přístupu akcentujícího formální znaky uměleckých děl

Barva jako specifický výrazový prostředek umělecké tvorby, proměny jejích funkcí. Barva jako ikonický, symbolický a indexový fenomén v proměnách malířství a dalších druhů umělecké tvorby. (Šamšula, 2009)

Forma jako prostředek sděleného obsahu. Konkrétní příklady formových proměn téhož námětu. Ikonografie a ikonologie a jejich vztah k formě uměleckého díla. Akcentace výrazné polarity formy a obsahu v moderním a postmoderním umění. (Šamšula, 2009)

Kompozice ve dvourozměrném výtvarném projevu a její radikální kvalitativní proměna v moderním a postmoderním umění. Kompozice jako schéma v období historických slohů a příčiny tohoto pojetí (příklady kompozičních schémat). Proměny kompozice v moderním malířství: od spontánní organické kompozice k přísnému řádu geometrické abstrakce. (Šamšula, 2009)

Kompoziční principy volné prostorové a sochařské tvorby a jejich proměny v moderním a postmoderním umění. (Šamšula, 2009)

Vztah hmoty a prostoru jako podstaty kompozičních principů v architektuře a sochařství – společné znaky a rozdíly. Proměny kompozice v moderní architektuře a sochařství. (Šamšula, 2009)

Tvar a prostor v architektuře, sochařství a dvourozměrném výtvarném projevu. Podíl jednotlivých výrazových prostředků (linie, barva, světlo) na malířském tvaru a prostoru. (Šamšula, 2009)

Tato představená témata si můžeme dosadit do tabulky dávající do souvztažnosti typologii problému a přístup učitele (tab. 4) k pojmům *forma*, kam patří témata akcentující formální znaky uměleckých děl, a *prostředek*, kam patří témata, kde byly použity klíčové výrazové prostředky.

Tip do praxe:

Témata k námětu nebo obsahu uměleckého díla

V následujícím odstavci jsou představeny obecnější tematické okruhy a konkrétnější témata k problému *obsahu nebo námětu uměleckého díla*, odpovídající *tematickému přístupu*.

Předmětem zájmu mohou být obecnější tematické okruhy vhodné například pro esej nebo debaty ve dvojicích. Zadání úkolu studentům může znít například takto: Vyberte dvě díla reprezentující jednu z níže uvedených kategorií. Porovnejte tato díla a zamyslete se nad tím, zda a proč tvůrce zvolil právě tyto formy:

- zobrazení lidského těla,
- předměty náboženského rituálu,
- svatá a posvátná místa (architektura a místa spjatá s náboženskými rituály),
- jak umění reprezentuje moc a autoritu,
- odraz úmyslů a potřeb objednavatelů v uměleckých dílech,
- umění reformace a protireformace,
- vztah umění a skutečnosti.

Ve výuce dějin umění se uplatní také konkrétnější témata, jako

- pašije a další náboženská (nejen křesťanská) témata,
- mužský a ženský akt,
- portrét (např. portrét matky, rodinný portrét apod.),
- satira a ironie (př.: H. Bosch: Krajina pozemských rozkoší),
- žánrové výjevy (př.: Přebíhaté hodinky vévody z Berry),
- krajina (zde, stejně jako u portrétu, pozor na míchání žánru a tématu; žánrem může být krajinomalba, tématem podzimní krajina).

Aktuální umělecko-historická témata

Samostatnou kapitolou v problematice probíraných témat jsou témata aktuální, nová, která se vynořují v průběhu času a jsou vždy hůře zachytitelná kurikulárními dokumenty, které z procesálních důvodů reagují většinou se zpožděním, nicméně je vždy můžeme integrovat do školních vzdělávacích programů. Chceme-li se ujistit, že nevynecháváme témata aktuální, vhodnou strategií je učinit sondu do diskurzu mateřské disciplíny – dějin umění, vytipovat současně řešená témata a zamyslet se nad jejich edukačním potenciálem. Víme, že v umělecko-historickém diskurzu byla v minulých letech velmi intenzivně zkoumána témata, jako například „appropriation art“ (apropriální umění, umění postprodukce), genderové otázky (tzv. feministické dějiny umění) a podobně. V kontextu středoevropského umění a kultury pak nacházíme i další aktuální témata, která jsou pro naši oblast specifická a naléhavá. Historikové umění analyzují konkrétní problémy středoevropského umělecko-historického diskursu a skrze zkoumání identity jednoho konkrétního prostoru nacházejí společné problémy s obecnější platností – nejen pro Českou republiku, ale pro celý středoevropský prostor postkomunistických států, jako je Slovensko, Maďarsko, Polsko či oblast bývalé NDR. Na světlo se dostávají dříve opomíjená témata, jakými jsou nezávislé umění období totality a vliv totalitních režimů na umění a umělecko-historický diskurs, kritické hodnocení umění z období v minulosti ideologicky zneužívaných (národní obrození, reformační umění), židovské umění, „urban history“, památková péče apod. Ptáme se tedy: objevují se tato témata i ve vzdělávacím obsahu dějin umění?

Případné opomíjení některých témat vnímáme jako závažný jev, který si zasluhuje naši pozornost a pečlivé zamyšlení nad tím, proč k opomíjení dochází. Přecházíme některá témata z důvodů politické korektnosti, setrvačnosti nebo neznalosti, nebo jejich zahrnutí do výuky vyhodnocujeme jako nepotřebné nebo nežádoucí z konkrétních obhajitelných důvodů?

Zajímavý paradox vzniká např. v případě křesťanského umění. V kontextu postkomunistických zemí totiž pozorujeme přetrvávající nedůvěru k tématům nábožensky podbarveným. Ve výuce dějin umění se tato nedůvěra projevuje v akcentování všech složek uměleckého díla, vyjma náboženského, kultovního či spirituálního. To je z hlediska porozumění vý-

znamu díla, které bylo ve středověku, v době jeho vzniku, často převážně spjato s duchovními funkcemi, velmi paradoxní.

K integraci takových témat do vzdělávacího obsahu bude docházet tehdy, pokud dáme prostor dostatečné mezioborové komunikaci výtvarného oboru s referenční oblastí – s dějinami a teorií umění. Připomeňme, že sledování vývoje mateřské disciplíny, nových tendencí a poznatků v jejím rámci a jejich didaktické posouzení se zřetelem k pedagogické praxi je jedním z důležitých úkolů každé oborové didaktiky. (Šobánková, 2015a) Didaktika výtvarné výchovy, kam je výuka dějin umění integrována nejčastěji, se pohybuje mezi dvěma referenčními oblastmi: praktickou uměleckou tvorbou a její teoretickou reflexí (dějepis umění, teorie umění). Zejména v případě orientace na tvořivě pojatou výtvarnou výchovu se může lehce stát, že závěry současné teorie a historiografie dějin umění ve vzdělávacím obsahu nejsou zohledněny vůbec. Proto upozorňujeme na to, že je třeba věnovat dostatečnou pozornost didaktickému posouzení nových skutečností z mateřské disciplíny se zřetelem k pedagogické praxi a zkoumání toho, zda soudobému pojetí výchozí disciplíny odpovídá – po nezbytné didaktické transformaci, resp. redukci – pojetí vyučovacího předmětu v praxi. Průběžné sledování probíhajícího diskurzu v mateřské disciplíně vede k pravidelné revizi vzdělávacího obsahu a inovacím jednotlivých témat a přístupů k výuce.

Malé dějiny umění

V souvislosti s otázkou aktuálnosti a naléhavosti vzdělávacího obsahu dějin umění a také ve spojitosti s tím, zdali se náš obsah učiva nějak bezprostředně dotýká, se také ptáme, jsou-li do výuky zahrnuta i témata z tzv. malých dějin nebo jinak také mikrohistorie, které se zaměřují na dějiny oblastí malého měřítka. V případě dějin umění tedy dějiny umění regionálních oblastí a jednotlivých lokalit. V následujícím textu se budeme věnovat tomu, jaký mají malé dějiny umění význam z edukačního hlediska. Na závěr kapitoly uvádíme konkrétní učivo, které je možné se studenty realizovat v praxi, a on-line zdroje informací k tématu.

Malé dějiny umění jsou malé tím, že se vztahují k regionu, k malému okrsku, z celosvětového měřítka třeba nepatrnému a nevýznamnému, velké však svým významem pro rozvoj osobnosti studentů a utváření jejich

vztahu s okolním světem. Jsou nenahraditelné tím, že dávají studentům možnost připomínat si a uvědomovat si své kořeny a budovat vztah s místem, odkud pocházejí. V místním umění hledáme odraz velkých dějin umění – a vzhledem k bohatému kulturně-historickému dědictví naší země často ani nejde o odraz, ale o přímé, rovnocenné aktéry plně se podílející na příběhu dějin umění. Zde je většinou pouze na učiteli, aby identifikoval významné a podnětné příklady z regionu a tyto zahrnul do vzdělávacího obsahu. Již z podstaty věci nelze obsah učiva postihnout téměř žádným přímým standardem nařízeným shora. Jiným potenciálem se vyznačuje krajina Přerovska s evropsky významnou lokalitou pravěkých nálezů, jiným Kutnohorsko se svou bohatou královskou historií těžby stříbra a vším, co toto bohatství městu přinášelo a umožňovalo, nebo například Beskydy s tradicí lidového stavitelství.

To, o čem zde hovoříme, náleží k výchově ke kulturně-historickému dědictví, které chápeme širěji: zahrnuje i lidovou kulturu, slovesnost apod. a umění nebo hmotné kulturní dědictví tvoří jednu jeho součást. V této souvislosti zájemce odkazujeme na publikaci *Výchova ke vztahu ke kulturně-historickému dědictví*; autoři se toto téma pokusili představit jako možné další průřezové téma. Kulturně-historické dědictví zde autoři charakterizují jako *prvky krajiny a hmotné a duchovní kultury, které jsou odkazem minulosti, a je ve veřejném zájmu, aby byly zachovány pro budoucnost*. (Parkan a kol., 2008, s. 8)

Vzhledem k tomu, že v případě výchovy ke vztahu ke kulturně-historickému dědictví nám jde zejména o budování vztahu a utváření hodnotového žebříčku, najdeme zde mnoho styčných bodů s estetikou a filozofií výtvarného vzdělávání. Smysl takovéto výuky spočívá v utváření či upevňování vztahu studentů k hodnotám věcí, zážitku, (nejen) lidského příběhu nebo k historické hodnotě nebo hodnotě stáří. V naší zemi žijeme zejména v prostředí, které bylo utvářeno historicky, a historie nás obklopuje na každém kroku.

Tip do praxe: Témata k „malým dějinám umění“

V následujícím výčtu jsou představeny náměty k výchově ke kulturně-historickému dědictví k integraci do výuky výtvarné výchovy nebo dějepisu:

- umění všedního dne – umělecké řemeslo, užité umění,
- bádání v pramenech, matrikách, cechovních knihách (využití digitalizovaných sbírek!),
- studium map, vedut měst, architektonických plánů, pátrání po urbanistickém vývoji města nebo krajiny (srovnání starých a nových fotografií, plánů apod., analýza důvodů změn),
- zkoumání osobností místních mecenášů, donátorů, významných osobností,
- zkoumání činnosti a role uměleckých spolků,
- pátrání po souvislostech lokálního umění s legendami světců a hledání místní vazby na kultu a konkrétní svaté, patrony a podobně,
- orální historie.



4. Participační strategie ve výuce dějin umění

Tzv. participační přístupy³⁴ ve vzdělávání zaujaly své místo i v oblasti výtvarné edukace a edukace dějin umění. Efektivní edukační proces bez důrazu na motivaci a zapojení žáků si dnes nedokážeme představit. Tvorbu podle námětu, který přináší učitel, nahrazují participativní strategie, kdy je žák/student aktivním účastníkem rozhodovacích procesů. Zařazením participačních přístupů do výuky u studentů rozvíjíme celou řadu klíčových kompetencí, jako jsou kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální nebo kompetence občanské. Jejich výčet ukazuje na široký záběr v souvislosti s *osobnostním rozvojem žáků a studentů*. V této kapitole proto krátce zmíníme, co rozumíme pod pojmem participativní, popř. participační, a kde se participační přístupy objevují v souvislosti s edukací dějin umění.

³⁴ Zda užívat pojmy participativní a participační jako synonyma, nebo oba výrazy vymezit například v závislosti na tom, zda vyjadřují prostý vztah k dané skutečnosti nebo hodnotící význam, je trochu problematické. Nicméně i v jazyce německém se vyskytují oba pojmy partizipative i partizipatorische a v anglickém jazyce participative a participatory, které mohou, ale nemusí být používány jako synonyma. Participační (partizipative, participative) bychom mohli charakterizovat jako zahrnující nebo vztahující se k participaci, participativní (partizipatorische, participatory) jako charakterizující, ale také i zahrnující participaci. Z výše uvedeného vidíme, že hranice mezi významovými odstíny nemusejí být vždy zřetelné. Viz například <http://forum.wordreference.com/showthread.php?t=255575> nebo <http://prirucka.ujc.cas.cz/?id=753>.

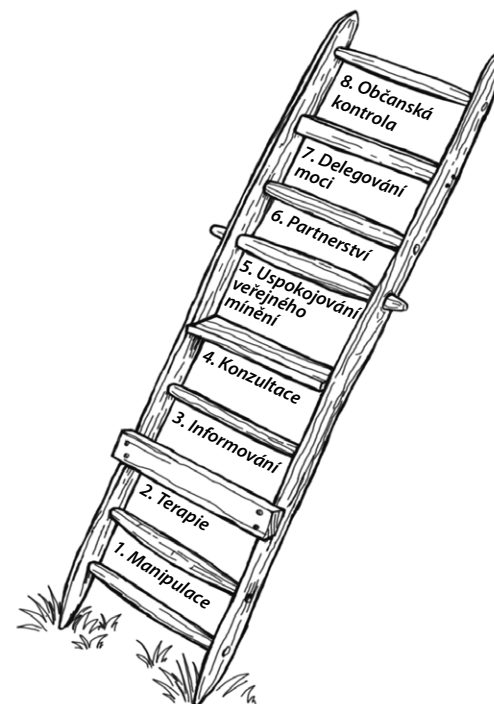
Ačkoli se o participačních přístupech v České republice mluví méně než například u našich německých sousedů³⁵, zaujímají na škále edukačních přístupů důležitou pozici. Významem participace se zabývali například Michal Kaplánek a Martina Kočerová (2011, s. 18–34), kteří popisují význam a metody výchovy dětí k participaci na veřejném životě, směry, formy a stupně participace. Ve svém článku českému publiku představili již od 60. let formulovanou škálu stupňů participace. Takzvaný žebřík participace³⁶ (metafora pochází od Sherry R. Arnstein, 1969) má jednotlivé stupně pojmenovány podle míry zapojení účastníků vzdělávání do rozhodovacích procesů ve výuce. Kaplánek a Kočerová převzali kategorizaci sociologa Rogera Harta, který se podrobně věnoval dětské participaci a potenciálu zapojení dětí do rozhodovacích procesů o záležitostech, které se jich týkají, ale při nichž „dětský hlas“ nebývá slyšen ani vyslyšen, s cílem posílit práva dětí. (Hart, 1992) Na nejnižším stupni participace stojí podle Harta příčka zvaná manipulace (manipulation), kdy jsou účastníci pasivními příjemci rozhodnutí autority. Charakteristické pro ni je, že jedinci často nerozumí důvodům, které vedly vedoucí osobu (nebo i pedagoga) k jeho rozhodnutím. Druhý stupeň je nazývaný dekorace (decoration), kdy se již účastníci na program aktivně podílejí, ale nemají žádné možnosti jej měnit. Třetím je tokenismus³⁷ (tokenism), kdy se jedná o formální participaci na programu i na přípravě, a participace je sice deklarována slovně, avšak v praxi se neuplatňuje. První tři stupně participací v plném významu vlastně ani nejsou a označujeme je jako takzvanou falešnou participaci, a to proto, že nad aktivní účastí převládá pasivní příjem. Skutečná participace začíná až u čtvrtého stupně, kdy se *účastníci vzdělávání uvědoměle*

³⁵ Téma participace se prolínalo všemi devíti spolkovými konferencemi výtvarné pedagogiky BUKO v Německu a stalo se ústředním tématem kongresu závěrečného BUKO 12, kde konkrétně byly konferenční příspěvky vymezeny těmito otázkami: Tradice – Jak může výtvarné vzdělávání přispívat k účasti na kulturním dědictví a kulturním přenosu? Akce – Jak se může výtvarné vzdělávání spolupodílet na utváření heterogenní, pluralitní a vysoce medializované společnosti? Víze – Jak se má výtvarná pedagogika připravit na působení v budoucí společnosti, v takové společnosti, která v současnosti ještě ani neexistuje? (Settele, 2013)

³⁶ Z angličtiny „ladder of participation“.

³⁷ Odvozeno z anglického slova token – výraz pro označení, znak, symbolické gesto.

a informovaně podílí na rozhodovacích procesech (assigned but informed) od začátku přípravy programu. Pátý až osmý stupeň (5. konzultace, 6. účast na rozhodování řízená vedoucími, 7. samosprávné vedení, 8. vedoucí jsou pozváni k účasti na rozhodování) pak reprezentují vzrůstající míru zapojení účastníků do rozhodovacích procesů. Participativní přístup se na jedné straně může realizovat například úvodní konzultací s účastníky (5. stupeň), kdy lektori názory účastníků nejen vyslechnou, ale také zohlední, až po situaci, kdy se role obrací – a naopak autority (pedagogové apod.) jsou pozvány k účasti na rozhodování (8. stupeň). (Kaplánek, Kočerová, 2011) Pro úplnost dodejme, že různí autoři pojmenovali jednotlivé stupně různými názvy a jednotlivé stupně charakterizují s různými významovými nuancemi. Kaplánek a Kočerová představili stupně participace podle Harta (1992), vedle toho Sherry R. Arnsteinová, autorka původní metafor, cha-



Obr. 13 Žebřík stupňů participace

rakterizovala jednotlivé příčky jako: *manipulace – terapie – informování – konzultace – uspokojování veřejného mínění – partnerství – delegování moci – občanská kontrola*. (Arnstein, 1969)

Rádi bychom v tomto místě upozornili na možnou záměnu *participace* (participačního přístupu k učení, participativní pedagogiky) s *kooperativním učením* vycházejícím ze spolupráce lidí (žáků) na řešení určitého problému. Základním znakem výuky organizované na základě principů kooperativního učení je spolupráce, kdy je úspěch jednotlivce v dosažení cíle úkolu vázán na úspěch dalších členů skupiny. Smyslem takovéto výuky je tak formování sociálních dovedností a podpora sociálních vztahů. Sleduje se také to, jak jednotlivci přispívají ke skupinovému úsilí, co a jak se jednotlivý žák učil ve skupinové práci. (Kasíková, 2005) Aby byla výuka participativní, musí splňovat základní podmínku, kterou je účast žáků na rozhodování o tom, co a jak se budou učit, a tuto podmínku kooperativní učení nezahrnuje. Kooperativní učení totiž předpokládá řízení autoritou po celou dobu vzdělávacího procesu. Tímto v žádném případě nechceme nijak snižovat význam kooperativního učení, pouze upozorníme na případné mísení pojmů.

Pojem *participace* se objevuje také v souvislosti s otázkou rovného přístupu ke vzdělání, a tedy v souvislosti s otázkou omezujících faktorů *participace* na vzdělávacím procesu, zejména u skupin ohrožených vyloučením. V českém kontextu se jedná zejména o problematiku účasti romských dětí na vzdělávání, v menší míře pak zapojení dětí vietnamského etnika. Zde se však jedná o jiný význam slova *participace*.

Prvky participativní pedagogiky u nás nacházíme ve vlivné teorii a praxi tzv. artefietiky, která je označením pro reflektivní, tvořivé a zážitkové pojetí vzdělávání, jehož koncepci formuloval J. Slavík. Artefietika vychází z výtvarné kultury, a ačkoli v jejím středu stojí umělecká situace aranžovaná učitelem na základě námětu, resp. zadání učební úlohy, její řešení zahrnuje participativní strategie. Obě etapy, jak výrazová hra, tak její reflexe (reflektivní dialog) skýtají příležitosti k vzájemné spolupráci jejich účastníků a *participace* pak tvoří nejen výchovnou situaci, ale i hlavní výchovný efekt. *Participace* je zde přítomná zejména v tom, že žák sám konstruuje obsah vědění. Žáci „*sami navrhnou a tvoří obsahové reprezentace*“. (Slavík, 1997, s. 132)

Autentické učení – učení z opravdových situací

S participačními přístupy úzce souvisí tzv. *autentické učení* (anglicky *authentic instruction* – směr přichází ze Spojených států), které bývá popisováno jako smysluplné učení propojující svět školy se skutečným světem, s reálným životem žáků a studentů mimo školní učebny. Jak uvádějí Newmann, Secada a Wehlage (1995), jeho smyslem není reprodukce znalostí, nýbrž úsilí o vyšší stupně poznání – student myšlenky a informace skládá, analyzuje, experimentuje s nimi s cílem *vytvořit novou věc, navrhnout metodu*, vynalézá nové významy a postupy. Smyslem je tedy tvořivá činnost a *aktivní utváření vědomostí* v přímé vazbě na reálné životní situace, nikoli opakování znalostí. Bádání a hlubší zkoumání problému je jeho podstatou. Autentické učení tak vychází z toho, že si student *sám hledá a pokládá otázky* k řešení a *pojmenovává zkoumaný problém*. Student musí vymyslet postupy a metody k jeho řešení, toto řešení provést, umět jej zhodnotit i interpretovat. Výsledkem pak není naučená informace, ale výstup mající pro studenta praktickou a osobní hodnotu, často utvářený originálním a tvořivým přístupem. Výsledkem jsou produkty prokazující se zjevnou souvislostí mezi zkoumaným problémem a zkušenostmi ze skutečného života studentů mimo školní třídu. (Newmann, Secada, Wehlage, 1995) Student vedený podle zásad autentického učení je aktivním účastníkem svého učení od začátku, od stanovení zkoumaného problému až po jeho vyřešení a realizaci. Po celou dobu vzdělávacího procesu si uvědomuje smysl a cíle svého snažení a uplatnění nabytých vědomostí a zkušeností. Při výukových situacích respektujících zásady autentického učení dochází až ke krajnímu uplatnění participativní pedagogiky, kdy jsou vedoucí – učitelé, lektori – pouze pozváni k účasti na rozhodování, které je zcela v režii studenta (srov. Kaplánek, Kočerová, 2011).

Anderson a Milbrandtová označují za „autentické“ takové vyučování, které předpokládá učení se z reálného života a v souvislosti s reálným životem, aktivní utváření vědomostí (*construction of knowledge*) za použití vyšších stupňů znalosti založené na analýze, syntéze a hodnocení a učení do hloubky, které slouží jako základ pro další uvažování a předpokládá i specifické styly vyučování. Tyto styly zahrnují jednak vedení studentů k vyšším úrovním poznání a myšlení, jednak směřování studentů k hlub-

ší komunikaci o tématu (*substantial conversation*), čímž se nemyslí jen verbální komunikace, ale také komunikace vizuální. V neposlední řadě autentické učení akcentuje vyvíjení takových témat, která podporují integrované učení mimo učebnu výtvarné výchovy. (Anderson, Milbrandt, 2005, s. 25)³⁸

Filozofie autentického učení nachází velké uplatnění ve výtvarné edukaci, kde se uplatňuje zejména v tématech *studia vizuální kultury*, osobního *tvůrčího sebevyjádření* studentů a *sociální angažovanosti* a *zapojení nových technologií*. Anderson a Milbrandtová v knize *Art for Life. Authentic Instruction in Art Education* (2005, s. 7) shrnuli tři základní úkoly autentického učení ve výtvarné výchově, a jak poznamenávají, mnohé další cíle z nich dále pramení. Uvádíme je v levém sloupci následující tabulky a k nim pro ilustraci v pravém sloupci přiřazujeme příklady konkrétních aktivit.³⁹

Cíle autentického učení a příklady výukových situací

Cíle autentického učení	Příklady konkrétních aktivit
1. Studenti porozumí tomu, že umění a vizuální kultura jsou prostředky vizuální komunikace mezi lidmi o důležitých věcech. (Anderson, Milbrandt, 2005, s. 7)	Studenti interpretují umělecká díla a další vizuálně obrazná vyjádření a dávají je do souvislosti s ekologickými, politickými a společenskými tématy. Studenti dílo analyzují nejen vizuálně, ale zejména v rámci kontextu, v němž bylo vytvořeno.

³⁸ U nás bylo reflektováno například: Pasch, 1998, s. 150, Kalhous, Obst, 2002, s. 168, Kovalíková, 1995, s. 183, 137, a další.

³⁹ Překlad levého sloupce Veronika Jurečková, originální text: „(Students:) 1. Understand that art and visual culture are visual communication between human beings about things that count. 2. Understand that art has both intrinsic and extrinsic value and meaning; that its forms, meanings, uses and values are important aesthetically and also instrumentally or functionally, in their social purposes. 3. Personally engage in making art and studying art and visual culture, both individually and cooperatively to express themselves as well to find out about meanings, values and ways of living in the world.” (Anderson, Milbrandt 2005, s. 7)

2. Studenti porozumí tomu, že umění má jak vnitřní, tak i vnější hodnoty a smysl, že jeho formy, významy, použití a hodnoty jsou důležité nejen z hlediska estetického, ale že má i podstatné společenské a sociální funkce. (Anderson, Milbrandt, 2005, s. 7)	Studenti se prostřednictvím vlastních tvořivých aktivit osobně angažují v občanské společnosti. Studenti znalosti z dějin umění používají v záležitostech památkové péče a ochrany kulturně-historického dědictví.
3. Studenti se osobně zapojují do vytváření umění a studia umění a vizuální kultury, a to jak samostatně, tak ve spolupráci s ostatními. Činí tak pro své vlastní sebevyjádření, ale stejně tak z důvodů hledání významů, hodnot a způsobů života v tomto světě. (Anderson, Milbrandt, 2005, s. 7)	Studenti v dějinách umění nalézají inspirační zdroje pro vlastní tvorbu a autorské počiny. Vytvářejí expresivní (tvůrčí) interpretace uměleckých děl.

Autentické učení nabízí prostor pro integraci dějin umění s tvůrčí činností například prostřednictvím *tvůrčích (expresivních) interpretací uměleckého díla*, stejně tak pro řešení otázek zprostředkování kulturně-historického dědictví, kam patří například otázky týkající se památkové péče. Nabízí se také spolupráce s paměťovými institucemi, jako jsou muzea, skanzeny apod.

Příklad z praxe:

Tvůrčí interpretace s využitím prvků dramatické výchovy

Tvůrčí neboli expresivní interpretace uměleckého díla nemusí náležet jen do tvořivé složky výtvarné výchovy, ale s úspěchem ji můžeme integrovat i do hodin teoretických. K integraci do výuky se nabízí metoda živých obrazů využívající prvků dramatické výchovy, jak ukazuje příklad programu z olomoucké galerie U Mloka na téma parafráze. Jednalo se o doprovodný program ke stejnojmenné výstavě studentky FAVU Brno, Zuzany Staňkové. V první části programu studenti podle reprodukce hlouběji zkoumali náměty a kulturní kontext na vybraných reprodukcích obrazů a soch starých mistrů renesance, baroka a klasicismu, jako jsou Leonardo da Vinci, Bernini, Velasquez nebo Ingres. Postupně během programu krůček po krůčku odhalovali příběh díla v jeho uměleckohistorickém kontextu. V druhé části programu si studenti sami vyzkoušeli vytvoření inscenované fotografie na motivy klasicistického díla z dějin evropského umění – inscenaci scény inspirované předlohou, práci s kompozicí, světlem, ale zejména transformaci tématu v téma jim vlastní.



Obr. 14 Parafráze k dílům Caravaggiovým z olomoucké galerie U Mloka. Parafráze vznikly jako reakce na výstavu studentky Fakulty výtvarných umění v Brně Zuzany Staňkové.



Obr. 15 Parafráze k dílům Caravaggiovým z olomoucké galerie U Mloka. Parafráze vznikly jako reakce na výstavu studentky Fakulty výtvarných umění v Brně Zuzany Staňkové.

Tip do praxe:

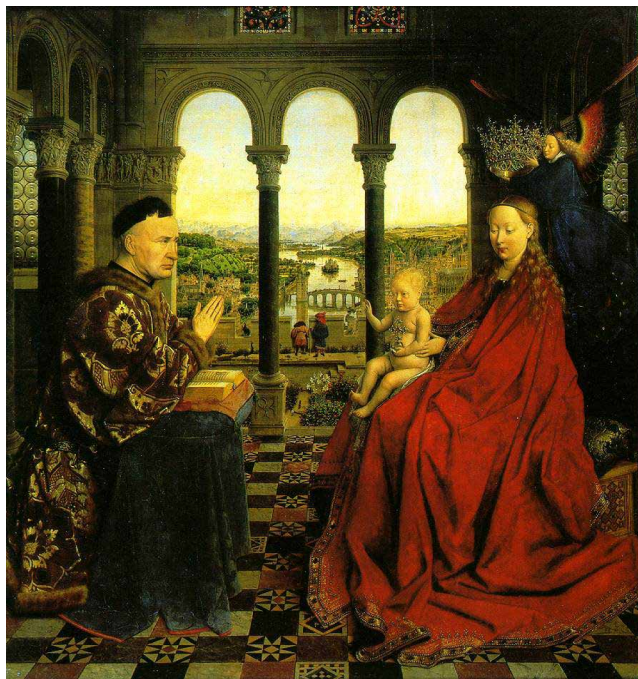
Interpretační metody z oblasti tvůrčího psaní

K tvůrčím interpretacím náleží i metoda pocházející z oblasti tvůrčího psaní – *Oživený obraz* (jejím ekvivalentem je oživená socha, fotografie atd.). Jedná se o cvičení inspirované knihou *Tvůrčí psaní* od Zbyňka Fišera (2001), v němž student vystupuje jako pozorovatel, vlastně detektiv. Ze všech vypozerovaných detailů uměleckého díla se snaží vyvodit možný kontext. Student se podle své zkušenosti, znalostí, schopností kombinovat i podle své fantazie pokouší zasadit dílo do příběhu, objasnit příběh, který se v díle odehrává nebo by se odehrávat mohl. Nejprve si heslovitě zaznamenává svá pozorování. Poté z těchto hesel vytváří souvislý text, v němž ožíví postavy a prvky vyskytující se v díle. Dedukuje možné dialogy a pocity postav, postavy uvede do pohybu.

Z okruhu tvůrčího psaní od Zbyňka Fišera přejímáme i metodu *obrázkového clusteru*. Jedná se o cvičení psaní textu k určenému obrázku uměleckého díla.

Obrázek uměleckého díla stojí ve středu v pozici klíčového objektu. Při jeho pozorování studenti zapisují své nápady, představy a asociace a jejich řady paprskovitě kolem obrázku. Stále se vrací ke klíčovému obrázku až do momentu, kdy se jim „vyloupne“ téma budoucího textu. Poté se pustí do psaní souvislého textu inspirovaného pozorováním díla.

Zjednodušenou variantou oživeného obrazu je pak evokační aktivita *projektivní rozhovor*, kdy studentům zadáme úkol ve smyslu: „Napište, o čem si povídají dvě libovolné postavy z obrazu. Pracujte ve dvojici.“ Docílíme toho, že si studenti nenásilnou formou pečlivě prohlédnou celé dílo a vytvoří si i představu o obsahu a významu díla. Důležité je, aby své představy o tom, o čem si postavy povídají, přednesli před celou třídou. Zpravidla zazní názory humorné, originální, reagující na nějakou současnou událost, i názory podložené uměleckohistorickými zkušenostmi a fakty.



Obr. 16 Obraz Jana van Eycka Madona kancléře Rolina z období kolem roku 1435 reprezentuje typ díla, u něž můžeme použít aktivizační metodu projektivní rozhovor.

Na podobném principu jako hra „projektivní rozhovor“ je založena i evokační aktivita *webkamera*. Využijeme on-line připojení na jednu z webkamer některého z historických měst. V případě města Olomouce zadání zní: Sledujte dění na olomouckém Horním náměstí. Soustředte se na okolí sloupu Nejsvětější Trojice a Herkulovy kašny, které máte v záběru. Z pozorovaných detailů se snažte zachytit a interpretovat možný kontext. Staňte se detektivy. Svá pozorování si nejprve heslovitě zaznamenávejte na papír, tato hesla poslouží jako stavební kameny pro váš následující text. Na nový papír pak podle své zkušenosti, fantazie a kombinačních schopností napište souvislý text, situaci oživte, vymyslete možné promluvy, pocity osob. Při psaní se vracejte k záběru a ověřujte relevantnost své interpretace. Varianta aktivity může být se statickou fotografií nebo s historickou fotografií. Polovina studentů může také interpretovat současnou fotografii a druhá polovinu fotografii historickou. Výsledky pak porovnáme v reflektivním dialogu. K dispozici dáme historickou fotografii či vedutu města – promítneme ji například dataprojektorem. Zadání zní: Popište domnělé nebo fiktivní obyvatele krajiny/města apod. na obrázku v době vzniku fotografie/veduty atd. Popište obyvatele těchto míst na začátku 21. století. Pozornost můžeme zaměřit na jiné aspekty vedut, jako jsou výška domů, typy střech, účel a využití prostoru, doprava, hygiena, hluk (vzpomeňme na ekphrasis) atd.



Obr. 17 Obraz Vjezd kardinála Troyera do Olomouce z dílenského okruhu malíře Františka Vavřínce Korompaye z roku 1747 (na obr. je detail) reprezentuje typ díla adekvátního pro aktivitu oživení obrazu domnělými obyvateli města. © Muzeum umění Olomouc, foto: Markéta Ondrušková.

Užití přístupu autentického učení a míru participace bylo sledováno v rámci výzkumu pro zatím nepublikovanou disertační práci Shaofu Huang v anglickém Bristolu. Předběžné výsledky výzkumu ukazují na úspěšnou aplikaci participativního modelu. Ve škole, kde se uplatňují participační přístupy, žáci hodnotili přístup pedagoga a celý proces a ve svém hodnocení uvedli mj. tyto výroky: *Pomohl jsem svému učiteli, aby pochopil, co jsem se učil. Vybral jsem si téma, o kterém jsem se chtěl dozvědět více. Lidé mimo školu se podíleli na věcech, o kterých jsem se učil. ... (učitel) chce zjistit příběh o tom, co se žák učil. ... abych vysvětlil, co jsem se naučil svými vlastními slovy. ... protože mě to připravilo na další fázi mého učení.* Oproti tomu ve škole, kde se participační přístupy neuplatňují, žáci uváděli ve svém hodnocení výuky výroky následující: *Sledoval jsem pokyny svého učitele. Dobře jsem rozuměl tomu, co se ode mne očekává. Zaměřil jsem se na kritéria hodnocení, abych získal dobrou známku.* (Huang, 2012) Na těchto dvou skupinách odpovědí je velmi zřetelně odlišitelné, kde žáci mají a kde nemají možnost podílet se na rozhodování o tom, co a jakým způsobem se budou učit. Sledujeme, že participativní výuka posiluje motivaci žáků k učení, aktivizuje je k hledání souvislostí v prostředí mimo školu a podněcuje oboustrannou interakci mezi žákem a učitelem.

Není sice možné položit znak souvztažnosti mezi participativní pedagogikou a autentické učení, ale je zřejmé, že oba tyto přístupy spolu úzce souvisejí. Autentické učení využívá participačních přístupů v různých úrovních. Studenti se tak učí prostřednictvím umění řešit aktuální společenská, politická, ekologická a mnohá další témata. Autentické učení výrazně podporuje motivaci k učení pomocí takového uchopení učiva, které přirozeně souvisí s realitou života studentů mimo školní prostředí.

Konkrétní příklady participačních výukových situací

V dalším textu předkládáme příklady, na kterých můžeme sledovat míru participace účastníků vzdělávání – studentů/žáků – na utváření vlastního vzdělávání.

Míru participace můžeme sledovat na příkladu *výstav pořádaných samotnými studenty*, kde kurátory výstavy jsou studenti a učitel plní roli facilitátora, který jejich snažení usměrňuje, doporučuje jim, kam se obrátit

pro další zdroje informací k tématu. Na studentech pak je, aby byli sami autory koncepce – studenti musejí řešit otázku, proč vystavují to či ono konkrétní dílo, v jakém kontextu, jak souvisí s ostatními; otázku, pro koho výstavu pořádají, jak bude přijata, s jakým cílem ji pořádají, co má být výpovědní hodnotou výstavy, jakou formu zvolí, čím vším výstavu doprovází a podobně. Musejí si podrobně nastudovat veškeré informace o uvažovaných vystavovaných předmětech a zvážit relevanci, vhodnost i formu jejich zařazení. Učí se současně i vytvářet doprovodné texty, ať již jsou to popisky nebo obsáhlejší texty. Studenti mohou pracovat s reprodukcemi, nebo v případě úzké spolupráce s lokálním muzeem i s originály; výstavy je možné pořádat také virtuální. Témata nemusejí být pouze z okruhu uměleckých děl, ale i z širšího kulturního kontextu (jako například život pražské šlechty v 15. století apod).

Bohaté zkušenosti s pořádáním studentských výstav publikovala Daniela Prelovská z Univerzity Konštantína Filozofa v Nitře. Uspořádání výstavy je na tamější filozofické fakultě nedílnou součástí bakalářského i magisterského programu oboru muzeologie. V článku *Studenti muzeologie pre deti a s deťmi (netradičná výstava)* (Prelovská, 2003, s. 289) shrnuje limity, výzvy i příležitosti, se kterými se studenti při pořádání výstav vypořádávají. Školy zpravidla nedisponují výstavními prostory a nedisponují sbírkovými fondy; nabízí se tedy spojit se s výstavními a sbírkovými institucemi, které by byly ochotny jim vyjít vstříc a na pořádání výstavy se podílet, zejména zapůjčením exponátů. Klíčová je volba tématu, které v jednom konkrétním případě studenti volili v závislosti na výsledcích průzkumu zájmu a potřeby na základních a středních školách. To samozřejmě vůbec není nutné, protože cíle, které pořádáním výstavy naplňujeme, mohou být z širokého ranku témat. Studenti řešili také otázky zapojení interaktivních a tvořivých aktivit pro návštěvníky výstavy a otázky zabezpečení – čeho všeho se návštěvníci mohou dotýkat (v jejich případě volili formu maximální otevřenosti, proto v maximální možné míře vystavili především takové exponáty, jichž se návštěvníci mohli dotýkat). Řešili i personální otázky, kdo bude zabezpečovat chod výstavy a jaké bude mít role (zvolili formu aktivních živých průvodců výstavou, což zajišťovali samotní studenti). Podstatná byla i ekonomie výstavy, značnou část výstavy studenti museli vytvořit vlastníma rukama.

Tip do praxe: Doprovodné texty k výstavám a popisky

V praxi narazíme na to, že každou výstavu musíme doprovodit textem. Zájemcům o realizaci výstavní výukové aktivity doporučujeme dva inspirativní zdroje zabývající se krátkými doprovodnými texty k výstavám a popisky. Jedním z nich je *If You Can't See It Don't Say It. A New Approach To Interpretive Writing* od Kris Wetterlund (2013). Komunikací s návštěvníky skrze psané slovo se zabývá také sdružení AAM Curators Committee, které pořádá každoroční mezinárodní soutěž Excellence in Exhibition Label Writing⁴⁰, v rámci níž vyhodnocuje nejzajímavější doprovodné texty k výstavám a sestavuje každoroční katalog úspěšných autorů textů s komentářem soutěžní poroty (viz např. *Best Practices in Museum Exhibition Writing*, 2013).

Již Jan Amos Komenský ve své *Schola Ludus* doporučoval jako vzdělávací prostředek divadlo a z hlediska edukačního efektu mu přikládal veliký význam. Ze vzdělávacího hlediska zde není nejdůležitější výsledný produkt – divadelní představení, ale proces jeho vzniku. S výstavními projekty je to analogické. Příprava výstavy je vlastně také taková příprava představení, byť výstavního.

Vědomosti studentů jsou při práci na studentských výstavách v souladu s principy autentického učení aktivně utvářeny, nikoli získávány poslechem nebo četbou autority.

Studentské výstavy proto stojí na žebříku participace velmi vysoko a dosahují téměř nejvyšší příčky. Jsou to studenti, kteří volí, řídí, směřují i realizují své vlastní učení, a učitelé – lektoři – jsou přizváni k účasti na tomto učení větší nebo menší měrou, podle toho, nakolik je pedagog ochoten předat otěže druhé straně. Pak už jen záleží na míře, jakou do procesu pedagog vstupuje, zda si nechá právo na výběr nebo schválení nebo neschválení tématu, zvolených metod apod., nebo zda zůstane v rovině konzultanta.

Dalším místem, kde se uplatňují participační přístupy i autentické učení, jsou výukové programy se *zapojením umělců do výuky výtvarné výchovy*. Jedná se o oblast vzdělávacích aktivit, které používají inspiračních zdrojů současného umění.

⁴⁰ Informace o soutěži jsou dostupné z: http://www.curcom.org/curcom_comp_labels.php [cit. 2014-07-26]

Jestliže umělci ve své umělecké práci používají například performativní prvky, zcela přirozeně je zapojují i do svých případných výukových programů. Sledujeme, že snahy a iniciativa o takové pojetí výuky se zapojením umělců jako lektorů – vyučujících – přicházejí zejména z prostředí galerií a muzeí. V programech realizovaných umělci v Národní galerii v Praze, jako jsou Pavel Mrkus, Pavla Sceranková a Matěj Smetana v rámci projektu *Art Crossing*, najdeme prvky performance a happeningu.⁴¹

Příklad z praxe: Projekt Art Crossing

Autorky projektu *Art Crossing*, Lucie Vobořilová Štůlová a Barbora Škaloudová, odkazují na příklad z londýnské Tate Modern: „*Velmi zajímavý se zdá výsledek spolupráce Tate Modern a Live Art Development Agency, které podpořily projekt britského umělce Joshuy Sofaera nazvaný Performance Pack. Performance Pack je vzdělávací hra (zdroj), která je připravena k přímému hraní (využití) v nejrůznějším prostředí – ve škole, na veřejnosti apod. Obsahuje audio nahrávky, pomůcky a pokyny pro provedení velmi netradiční performance (která je jistou parodií na lekce historiků umění) o vztahu umění a performance. Zapojit se mohou všichni zúčastnění, výsledkem performance-hry je vytvoření konceptu a případně i realizace konkrétními diváky-hráči vymyšlené performance. Balíček pomůcek k realizaci této netradiční formy blízké hře, performance-lekci, je signován jeho autorem – umělcem Joshuou Sofaerem, a je tedy zároveň i limitovanou edicí uměleckého díla.*“ (Škaloudová, Vobořilová, 2011) *Performance Pack* má stále své webové stránky.⁴²

⁴¹ Více informací o projektu zde: <http://www.artcrossing.cz/index.html>, [cit. 24. 8. 2012].

⁴² <http://www.joshuasofaer.com/2011/07/the-performance-pack/>, [cit. 28. 8. 2012].

Příklad z praxe:**Happening v tramvaji číslo 7**

Do této kapitoly zapadá i happening v tramvaji číslo 7 k retrospektivní výstavě Vladimíra Havlíka v olomouckém Muzeu moderního umění, jehož se účastnili studenti gymnázia Hejčín z Olomouce. (Hrbek, 2007) „*Začátek cesty byl stanoven na 15. hodinu, vyjet se mělo ze zastávky Hlavní nádraží a pokračovat přes město až na konečnou – zastávku Hřbitovy. Po celou dobu jízdy se měly u mikrofonu střídát dvojice studentů, kteří se měli vždy představit a nic netušícím spolucestujícím podat stručný výklad o tom, co zajímavého cestou mohou vidět. Vše se mělo odehrávat ve stejném duchu, v jakém se ději poznávací autobusové zájezdy po cizině. Každou trasu od zastávky k zastávce měl mít na starosti jiný „průvodce“, vystřídat se jich mělo celkem jedenáct. Dalším úkolem, který měli studenti splnit, bylo přesvědčit co nejvíce cestujících, aby dojeli až na konečnou, kde na ně čeká překvapení. To mělo podobu uvítacího výboru, který je byl připraven pohostit džusem nebo minerálkou. A nejen to. Čekat měl i sám Vladimír Havlík, který má kousek od konečné zastávky ateliér. Hlavní bod překvapení tedy měla být návštěva Havlíkova ateliéru a další pohoštění.*“ Cílem happeningu bylo přiblížit studentům poetiku akcí Vladimíra Havlíka ve veřejném prostoru.

Z analýzy vzdělávacích programů připravovaných samotnými umělci vyplývá, že smysl takovéto aktivity velmi často zůstává v rovině prožitku – smyslem bývá umožnit studentům projít stavem hledání a experimentování a uvolnit stavidla k vlastní originální tvorbě. Studenti se stávají spolutvárci uměleckého díla. Performance a happenings ukazují na další možnou formu komunikace – cílem je ověřování komunikačních účinků, uplatňování subjektivity.

Tip do praxe:**Reflexe jako nedílná součást participativního edukačního programu**

Nedílnou součástí participativního edukačního programu je *reflexe*. Studenti si při ní opět třídí a upevňují nové poznatky a přetvářejí je ve vlastní zkušenost. Důležité je, aby si sami uvědomovali, co nového se naučili. Vymezit průběžné i závěrečné reflexi dostatek času je tedy nezbytné. Reflexi programu je možné uskutečnit i méně formálními přístupy, jakými jsou debriefing nebo reflexní skupiny. Následující příklad ukazuje způsob, jak hodnotit edukaci v *reflexní skupině*. Pro reflexní skupiny budeme potřebovat následující pomůcky: sadu pohlednic s uměleckohistorickou tematikou (více kusů, než je studentů ve třídě) – výřezy fotografií, celé fotografie (dbát na to, aby byly fotografie s různou náladou – barevností od tlumené až po zářivou, expresivní i vtipné, podtrhující emocionalitu atp.). Studenti se seskupí po 4–5, každá skupina si najde svůj kout. Ze sady pohlednic s uměleckohistorickou tematikou si každý student vybere tu, která nejlépe vystihuje jeho současný pocit, dojem. Ostatním sdělí, proč si vybral tu kterou fotografii. Hovor o fotografii slouží jako odrazový můstek pro rozhovor o programu, o pocitech z něho, co zaujalo, co méně. Je vhodné, aby každá skupina měla svého „moderátora“ – šikovného studenta, který povede diskusi.

Jinou metodou je *debriefing* v kolektivu, což v překladu znamená *vydechnutí*. Používáme jej zejména k závěrečné reflexi, ale můžeme jej zařadit také v průběhu vzdělávacího programu po skončení konkrétní aktivity. Otázky určené celému kolektivu klademe volně. Důležitá je atmosféra sdílení a důvěry. Vhodné otázky jsou například tyto: Jak se cítíš? Bylo něco, co se ti nelíbilo? Co v tvém životě ti tato situace připomněla? Kdybys mohl/a tuto aktivitu opakovat, co bys udělal/a jinak? Kdybys měl/a kouzelnou hůlku a mohl/a něco změnit, co by to bylo?

Prostřednictvím reflektivních aktivit vedeme studenty k tomu, aby byli sami pozorovateli výsledků své vlastní tvorby i tvorby druhých. Jsou nedílnou součástí participativních vzdělávacích strategií a dávají prostor pro upevňování získaných vědomostí a jejich transformaci ve vlastní zkušenost.

Shrnutí tématu participace

Úlohy vyžadující tvořivé myšlení, vyzývající studenty k praktické aplikaci, řešení problémových situací, ke kladení otázek a formulaci úloh samotnými studenty, k objevování na základě vlastního pozorování a vlastních úvah, stojí zcela v souladu s participačními přístupy a autentickým učním. Participační jsou takové přístupy, kdy je žák aktivním účastníkem rozhodovacích procesů. Míru participace sledujeme na stupnici – tzv. žebříku participace. Nejnižší stupeň participace vykazují takové výukové situace, kdy jsou žáci pouze pasivními příjemci pokynů autority, naopak nejvyššího stupně participace dosahují aktivity, kdy jsou autority (učitelé, lektori) žáky přizváni k účasti na rozhodování. Velkou míru participace vykazují výukové situace realizované v souladu s principy tzv. *autentického učení*, jehož podstatou je utváření vědomostí v reálném prostředí při aktivním řešení autentických úloh. Pomocí metod autentického učení vedeme studenty k hlubší verbální i vizuální komunikaci o tématu. Student pojmenovává zkoumaný problém a nalézá způsoby jeho řešení.



5. Ověřování schopnosti dílo analyzovat a interpretovat

O tom, jak efektivně zadávat učební úlohy nebo jak klást otázky při zkoušení, bylo v pedagogickém světě napsáno již mnoho (např. Kalhous a kol., 2002; Mareš, Křivohlavý, 1995, a mnozí další), přesto považujeme za důležité se tématu „zkoušení v dějinách umění“ věnovat v samostatné kapitole.

Zůstaneme-li u klíčové úlohy, kterou jsme si stanovili, a to vyučovat tak, abychom u studentů rozvíjeli schopnosti umění interpretovat, posuzovat a hodnotit, i zkoušení by mělo být nastaveno tak, aby tyto schopnosti ověřovalo. Naplnění deklarovaného cíle porozumět nějakému jevu jistě nemůže být relevantně ověřeno testem, ve kterém se objevují otázky typu „popiš“ a „vyjmenuj“. Zkušební úlohy by proto měly obsahovat úkoly vyžadující po studentech výklad (interpretaci), vysvětlení smyslu, významu, zdůvodnění, případně vyvozování (indukci), odvozování (dedukci), dokazování a ověřování (verifikaci) nebo hodnocení ověřující u studentů schopnost složitějších myšlenkových operací s poznatky.

Předpokládáme, že sledování procesů, ke kterým ve výuce dějin umění dochází podle taxonomie jednotlivých cílů, pomůže najít také vhodná řešení a doporučení pro zadávání testů a kladení otázek za účelem ověření vyšších stupňů poznání. Inspirací nám byla taxonomie D. Tollingerové, která třídí otázky podle náročnosti poznávacích operací nutných k jejich řešení. (Kalhous a kol., 2002, s. 330) Podle didaktických taxonomií volíme kromě otázek pamětných také otázky aplikační, hodnotící apod. Tedy takové, které necílí pouze na vyjmenování a popis jednotlivých faktů, pojmů, definic, norem či pravidel (výčet, soupis atd.). Abychom u žáků ově-

řili schopnost interpretace a analýzy, zadáváme úlohy, při nichž student musí provést rozbor a skladbu (analýzu a syntézu), porovnávat a rozlišovat (komparace a diskriminace), třídit (kategorizace a klasifikace), případně zjišťovat vztahy mezi fakty (příčina – následek, cíl – prostředek, vliv, funkce, užitek, nástroj, způsob). Důležitost poznatků a potřebnost paměťových funkcí přitom vůbec nezavrhujeme, ba naopak, považujeme je za důležitou základnu pro další myšlenkové operace. Bylo by však škoda s poznatky zacházet jen v rovině paměťové reprodukce.

Otázky, které testují nejen znalost afiliace uměleckého díla k určitému slohu, ale také porozumění vizuálním a dalším kvalitám uměleckých děl, mohou být formulovány například takto:

- Jaké výrazové prostředky umělec používá a jakým způsobem?
- Jaké principy (kompozice, perspektiva apod.) umělec používá?
- V jakém sociálním, kulturním, historickém nebo politickém kontextu dílo vzniklo a nadále působí?
- Které formální znaky díla nejvíce podporují záměr umělce a jakým způsobem?
- V čem spočívá hodnota díla?

Zřetelně se ukázalo, že studenti, kteří jsou cvičeni v kritické interpretaci a v analýze výrazových prostředků a principů, na kterých jsou díla založena, dosahují lepších výsledků i ve schopnostech analyzovat dílo ve vztahu k období a k místu, času, slohu, uměleckohistorickému období apod. Na druhou stranu však interpretace nemůže nahradit studium umělecko-historických pramenů a literatury a stát bez opory faktických informací, jak ukazuje následující příklad z praxe.

Příklad z praxe: Příklad odpovědi studentky v testu z dějin umění středověku

V testu byla předložena fotografie díla a k tomu zadání, které znělo: *Co víte o tomto díle? Uveďte autora, přibližnou dataci, námět díla, uveďte stylovou charakteristiku.* Studentka brilantně popsala práci s kompozicí, prostorem, liniemi, barvami, náměty. Popsala vše, co dělá Giotto Giottem, a proč jeho dílo dodnes tak obdivujeme, a na základě své analýzy datovala dílo o 150 let později a přiřadila jej k jinému umělci. Z pozdějšího rozhovoru se studentkou vyplynulo, že se na test řádně nepřipravila a Giottovu tvorbu předem nestudovala. Ale není příliš divu, že dílo datovala později, Giotto byl na svou dobu opravdový inovátor. Nicméně je to škoda; kdyby si dala práci a věnovala studiu nějaký čas a své schopnosti kritické analýzy konfrontovala s uměleko-historickými zkoumáním, mohl být její výkon stoprocentní.



Obr. 19 Giotto di Bondone, Oplakávání, kaple Scrovegniů v Padově, kol. 1305

Častou chybou při formulování otázky je, že zadání formulujeme příliš obecně a nekonkrétně. V testu se objevují jako zadání jména umělců či období, slohů a jaksi samozřejmě předpokládáme, že student přeci ví, že to znamená: „Napiš vše, co o tom víš.“ Co však je ono „vše“, už je těžko definovatelné a mnohem hůře hodnotitelné. Obstal student, který vyjmenoval 10 děl umělce, uvedl lokaci a zda se jedná o malíře, sochaře nebo architekta, stejně jako student, který vyjmenoval pouze 4 díla, zato tato díla pečlivě analyzoval? A rozumí tito studenti látce stejně dobře jako student, který dokáže na základě předložené fotografie a půdorysu stavby vysvětlit hlavní rys radikálního baroka a stavbu pak následně porovnat s dílem jiného autora, přívržence baroka klasicizujícího? Jako učitelé zadání úlohy komplikujeme tím, že požadujeme zodpovězení mnoha otázek, aniž bychom specifikovali požadovaný výkon v jeho kvalitativní i kvantitativní hodnotě.

Co se týče designu testů, několik tipů, jak připravit kvalitní test, uvádíme v rámečku – „Tip do praxe: Obecné zásady k designu písemných testů s uzavřenými otázkami“.

Tip do praxe:

Přehled aktivních sloves v písemném testu dějin umění

Následující výčet ukazuje přehled aktivních sloves inspirovaných taxonomií D. Tollingerové. Obsahuje slovesa adekvátní pro různé stupně poznání, kterými uvozujeme zkušební úlohy. Slovesa jsou seskupena do tří skupin podle stupňů poznání, od nejnižšího, kde se ptáme po výčtu odpovídajícímu určité charakteristice (1.), přes zadání vyžadující již komparaci a vyvození závěrů (2.), až po třetí stupeň, kde je již vyžadována aplikace a navrzení vlastního řešení (3.).

1. zjistí; vyhledej; vyjmenuj; uveď příklad; popiš; popiš fáze; z čeho se skládá; definuj; uveď charakteristiku;

2. porovnej; který z objektů; rozděl do skupin; co je příčinou; co se stane, když; proč; vyjádři graficky; podle schématu řekni; jak; zdůvodni; vysvětli; odvoď postup; ověř správnost; posuď; v čem jsou klady; udělej závěr;

3. vymysli praktický příklad; zjistí, jak se v praxi uplatňuje; dobře si prohlédni a potom řekni; na základě vlastního pozorování promysli; navrhní.

Tip do praxe:

Aktivizační metoda kostka jako způsob ověřování

V praxi jsme se setkali s učiteli, kteří ke zkoušení používají aktivizační metodu kostka, známou z konstruktivistické pedagogiky. Inspirací je pomyslná kostka, na jejíchž jednotlivých stranách jsou uvedeny pokyny: popiš, porovnej, asociuj (přirovnej), analyzuj (rozeber), aplikuj (použij), argumentuj (dokazuj, odůvodni). Učitel touto kostkou pomyslně otáčí a tím nutí studenty ke stále složitějším myšlenkovým operacím, nutí je nad tématem přemýšlet a vyjádřit se k němu z různých hledisek. Končí se argumentací, kdy musí student odůvodnit a obhájit své stanovisko.

Zůstaneme-li u tématu barokní architektury, mohlo by zadání úlohy vypadat následovně:

Popiš: Pečlivě si prohlédni obrázky, na kterých je zobrazen půdorys a čelní pohled na kostel San Andrea Al Quirinale; stavbu navrhl Gian Lorenzo Bernini. Popiš jednotlivé architektonické části a detaily.

Porovnej: Prohlédni si obrázky s půdorysy a čelními pohledy kostela San Andrea Al Quirinale a pařížské Invalidovny. V čem se liší a co mají naopak společného?

Asociuj (přirovnej): Na kterých jiných barokních stavbách nalezneme podobné slohové prvky?

Analyzuj (rozeber): Na základě dvou konkrétních příkladů vyvoď základní charakteristické rysy radikálního (dynamického) a klasicizujícího baroka.

Aplikuj (použij): Cestovní kancelář zaměřující se na turistiku za památkami si Vás najala jako průvodce. Za úkol máte připravit cestu do zahraničí za třemi památkami radikálního baroka. Do které země byste cestu doporučili a do které země naopak ne? Svůj výběr zdůvodněte. Které památky doporučujete navštívit?

Argumentuj (dokazuj, odůvodni): Základy sloupů kostela San Andrea Al Quirinale jsou vůči fasádě otočeny o pětadvacet stupňů a jejich rohy směřují k nádvěstníkům. Byla to chyba stavitelů? Svůj názor opři o argumenty.

Tip do praxe:

Obecné zásady k designu písemných testů s uzavřenými otázkami (Oporou pro obecné zásady byly studie Lietz, 2008, Oppenheim, 1966, a vlastní zkušenosti autorky s designem testů.)

Na co je dobré myslet:

Předem rozvrhnout celkové množství a okruhy testových otázek a ke každému okruhu určit počet otázek. Otázky nesmí výrazně vybočovat z předem deklarovaných a inzerovaných okruhů.

Připravit minimálně 5 možností odpovědí ke každé otázce. Výzkumy ukazují, že pro kvalitní testování je vhodné mít 5–7 variant odpovědí. Vytváříme otázky s pěti možnostmi odpovědí, z nichž je vždy **jen jedna správná** (možnosti a, b, c, d, e). Chybné odpovědi zároveň nesmí být zjevnými nesmysly, aby je mohl respondent na první pohled vyloučit. Odpovědi mají být přibližně stejně dlouhé. (Vzpomeňme na test z autoškoly, kde nejdelší odpověď byla vždy ta správná.)

Volit otázky s odpovídající náročností. Náročnost vždy musí odpovídat testované úrovni.

Pamatovat na jazykové kvality testu, na jasnost a srozumitelnost jazyka. Věty vytváříme co nejkratší. Oppenheim (1992) uvádí 16–20 slov na otázku, ale to platí pro angličtinu, v češtině by to mělo být méně. Věty vytváříme co nejjednodušší, žádné složité větné konstrukce. Užíváme spíše konkrétní než obecná vyjádření. Naopak uvedení do problematiky pár větami někdy zpřesňuje odpovědi. Příklad uvozující věty: *Mezinárodní bienále grafického designu bylo založeno roku 1963 a patří k nejstarším a nejvýznamnějším akcím v oboru vizuální komunikace na světě. Ve kterém městě se koná?*

Několik otázek k jednomu zadání je jednou z variant, jak hlouběji zjistit znalost a porozumění tématu. Můžeme se tak na jednom příkladu ptát hned na několik testovaných okruhů. Příklad: *Obrázky ukazují plán a vnější pohled kostela San Carlo alle Quattro Fontane v Římě architekta Francesca Borrominiho. Otázky 1. – 3. se vztahují k těmto obrázkům.*

1. Určete uměleckohistorické období, ve kterém byl San Carlo alle Quattro Fontane postaven (charakteristika a identifikace uměleckých slohů) – a) rokoko, b) klasicismu, c) **baroko**, d) romantismus, e) eklekticismus.

2. *Architekt Francesco Borromini byl současníkem* (charakteristika a identifikace umělců, orientace v dobovém kontextu) – a) **Jana Amose Komenského**, b) Leonarda da Vinci, c) Vincenta van Gogha, d) Alfonse Muchy, e) Karla Velikého.

3. *Který z uvedených pojmů se vztahuje ke stavbě San Carlo alle Quattro Fontane* (terminologie z dějin umění) – a) žebrová klenba, b) **dynamické průčelí**, c) trámový strop, d) valená klenba, e) ústupkový portál.

Ke každé otázce máme připravenou literaturu a zdroje k ověření správnosti odpovědi. Držíme se základní literatury a zdrojů a neodkazujeme na díla marginální. Každá odpověď tedy musí mít referenci a respondent by měl mít možnost si správnou odpověď ověřit. Seznam referenčních zdrojů by měl být přílohou každého vyhodnocení testů.

Způsob hodnocení testu musí být testovaným znám ještě před započítáním testu. Varianta, kdy za každou správnou odpověď je 1 bod, za špatnou odpověď 0 bodů umožňuje respondentům tipovat, ale pokud máme pět a více variant možných odpovědí, pravděpodobnost uhádnutí správné odpovědi není vysoká. Naproti tomu varianta, kdy za každou správnou odpověď je 1 bod a za chybnou nebo žádnou odpověď -0,25 bodu nebo -1 bod apod., sice nevede k bezhlavému tipování, ale zase může zvyšovat stres u zkoušených, kteří vědí, že za chybu budou „trestáni“.

Čemu se vyhnout:

Několik záporů ve větě je vždy matoucí. Ukázka nesprávné formulace: *Uvedte, který z následujících výroků není nepřesný.*

Dvoulavňová vyjádření. Vyhýbáme se větám, které obsahují dvě slovesa nebo dva koncepty. Ukázky chybné formulace: *Máte čas číst noviny každý den?* (1. máte čas, 2. číst noviny) *Mezi kubistické nebo rondokubistické architektonické stavby na území ČR nepatří ...* (1. kubistické, 2. rondokubistické)

Dvoulavňové odpovědi. Ukázky chybné formulace: V případě zadání otázky *„Gotický sloh charakterizuje:“* nechat mezi odpověďmi variantu *„lomený oblouk a ústupkový portál“*. (Jedno je relevantní, ale druhé platí i pro románský sloh.) Může být zavádějící, i když je obojí platné, protože nevíme, na co respondent odpovídá.

Nejednoznačnost. Otázky a odpovědi musejí být vždy jednoznačné, vyhýbáme se neurčitým formulacím, slovům *nejspíše, nejvíce* apod., přemýšlíme, jakými možnými způsoby lze otázku rozumět. Nepoužíváme slova *možná, asi, pravděpodobně, by, bychom* apod.

Vágní příslovce vyjadřující množství nebo frekvenci jako *často, pravidelně, většinou* je dobré nahradit přesnějšími vyjádřeními. Každý si totiž pod nimi představuje něco jiného.

Doslovnost vs. názornost – nevyžadujeme doslovné formulace z literatury – literatura je opora pro nás při tvorbě otázek a také referenční doklad pro respondenta. Nevytrháváme informace z kontextu. Dáváme si pozor na to, aby test nevedl k výčtu informací, ale testoval také porozumění tématům. Raději vymýšlíme praktické příklady, na kterých lze testovat, zda respondent tématu rozumí (nemá pouze „namemorováno“).

Logické protiklady – u otázek typu „*Co z následujícího platí?*“ nesmí být dvě odpovědi logickým protikladem (např. *katedrála sv. Víta je nejvyšší katedrála v zemi X katedrála sv. Víta není nejvyšší katedrála v zemi*). Pokud odpovědi jsou protikladné, respondent zákonitě vyvodí, že jedna z nich musí být správná odpověď, ty zbylé jsou pak zbytečné a testovaný tipuje pouze ze dvou možností.

Opakování stejných odpovědí – v jednotlivých otázkách se neopakují stejné možnosti odpovědi – pokud testovaný odpoví jednou správně, v další otázce totiž opakovanou chybnou variantu logicky vyloučí.

Test nemá být edukativní.

Banální otázky, nebo naopak otázky příliš složité nebývají diferenciativní, a tedy bývají v testu zbytečné. Pokud všichni na otázku odpoví stejně a je jedno, zda neodpoví, odpoví nesprávně nebo odpoví dobře, je otázka v testu zbytečná.

Zda nebo do jaké míry jsou žáci schopni umělecká díla a další vizuálně obrazná vyjádření interpretovat a hodnotit, ověřujeme nejen ústním zkoušením nebo testem, ale také komplexními písemnými úlohami. S uměním interpretovat a posuzovat umění úzce souvisí i dovednost psaní o umění. Například AP program dějiny umění považuje dovednost psaní za jeden ze základních pilířů učebního procesu. Psaní je jedna z hlavních dovedností, kterou v AP kurzu dějiny umění nelze přehlédnout. Dovolte nám jej zde pro inspiraci blíže představit.

AP program představuje kurz dějin umění na amerických „high schools“ – tedy středních školách připravujících studenty pro vstup na univerzity. Jedná se ve své podstatě o samostatný předmět, který si studenti mohou volit. Plným názvem Advanced Placement Program Art History je jedním

ze 34 programů implementovaných College Board, které si střední školy mohou „akreditovat“. Absolvování AP programu studentům umožňuje již na střední škole získat vysokoškolské kredity a dovednosti a návyky potřebné pro studium na vysoké škole a mít tak náskok pro přijetí na vysokou školu. Je tedy navržen tak, aby zároveň splňoval i nároky úvodní výuky dějin umění na vysokoškolské úrovni. Studenti se v něm učí porozumět umění v jeho rozličných historických a kulturních kontextech, učí se kritickému myšlení a provádět vizuální a kontextuální analýzy uměleckých děl. Studenty kurzu nebývají jen ti, kdo plánují studium dějin umění na vysoké škole, ale i ti, kteří směřují do oblasti humanitních věd obecně (např. budoucí studenti historie nebo výtvarné tvorby).

AP kurz předpokládá, že studenti po celý rok zpracovávají celou škálu témat s cílem prohlubovat schopnosti vnímání, percepce a analýzy. Učí se reagovat nejen na umělecké dílo, ale také pracovat s primárními prameny. Pravidelné cvičení s texty má za cíl jednak pomoci studentům zlepšit jejich čtení a porozumění textu, ale i schopnost využívat potenciálu psaného slova k vyjadřování poznatků o uměleckých dílech.

V metodické publikaci AP History Teachers Guide (Darracott, 2009, s. 28–31) je podrobně pojednáváno o pojetí čtení a psaní v kontextu výuky dějin umění. Psané úkoly by podle této metodiky měly být zadávány v souladu s obsahem učiva. AP kurz nevede studenty k psaní sáhodlouhých pojednání a hloubkových analýz o úzce vymezených tématech nebo například dílech z lokálního muzea, ale ke zpracování témat a motivů zahrnujících celé výtvarné a historické epochy a styly a týkajících se kompendia dějin umění. V programu se zdůrazňuje odlišná povaha psaní o umění, na rozdíl od jiných disciplín. Studenti jsou vedeni k tomu, aby se ve svém psaném projevu pokusili pomoci odhalit čtenáři i jinak skrytá poselství a aspekty uměleckých děl a obohacovali svými komentáři pohled na umění. Esej, která nedokáže analyzovat umělecké dílo a místo toho setrvává pouze u popisu, je hodnocena jako nedostatečná. Současně jsou studenti vedeni k tomu, aby neodbíhali od položené otázky a drželi se tématu. Častou chybou je, že studenti odpovídají na úplně jinou otázku, než byla položena. Dovednost psaní není vedena instrukcí „zapiš všechno, co o tom víš“, ale směřuje k řešení otázky pomocí kritické analýzy a interpretace. Studenti by měli odpovídat na otázky volně, jasně a výstižně, avšak s podporou faktické informace. Zde se dostáváme k potřebě schopnosti kritického čtení.

Interpretace uměleckého díla se opírá o specifický slovník určité terminologie, která člověku umožňuje hovořit o umění jasně a přesně. Pořozumění terminologii a schopnost jejího používání je také jedním z cílů psaní v AP kurzu dějin umění. Studenti jsou proto vedeni k přepracování své myšlenky pomocí určitých slov nebo frází. Například mají za úkol, aby jejich eseje obsahovaly tři nebo čtyři určitá slova nebo fráze.

„Čas strávený rozvíjením dovednosti psaní není nikdy ztrátou času, studenti se naučí významně více informací, když jsou požádáni je použít v promyšlené písemné podobě. To, že studenti píšou pravidelně během celého roku, je jedním z nejlepších způsobů, jak upevnit jejich proces učení a poskytnout jim průběžnou praxi. Zvýší se jejich pocit jistoty, když si uvědomí, že v rámci domácího úkolu nebo při práci v malé skupince dokáží napsat esej, která předčí i některou ze vzorových odpovědí AP programu.“ (Darracott 2009, s. 29)⁴³ Písemné úlohy se v zásadě mohou realizovat prostřednictvím vypracování přehledu, výtahu, obsahu, zprávy, pojednání, referátu, samostatné písemné práce, výkresů, projektů atd.

Příklad z praxe:

Závěrečná zkouška AP programu dějiny umění

Závěrečná zkouška AP programu dějiny umění se skládá z několika otázek v podobě esejí, které jsou zpracovávány buď v čase 30 minut – tzv. *30minutové eseje*, anebo v čase kratším – tzv. *krátké eseje*. Tento způsob zkoušení se obvykle nezaměřuje na to, co studenti nevědí, ale spíše na to, co znají. Obvykle je součástí otázky také výzva k tomu, aby si studenti sami vybrali dvě díla vztahující se k otázce a aby o dílech pojednali podle vlastních schopností a znalostí. Důležité

⁴³ překlad Veronika Jurečková, originální text: Time spent developing writing skills is never time wasted because students retain significantly more information when they are asked to use it in thoughtful writing. Having your students write frequently throughout the entire year is one of the best ways to assess their learning and give them consistent, regular practice. They will feel a sense of confidence when they realize they can write an essay—perhaps for homework or in a small group—that surpasses one of the sample student essay responses on AP Central.

je, že jsou to studenti, kdo díla vybírají. Prvním úkolem je tedy vůbec vybrat díla relevantní k otázce. Napomoci jim mohou různé grafické metody, jako jsou myšlenkové mapy, záznamy brainstormingu apod. V průběhu roku při přípravě ve třídě bývá zvykem pracovat ve skupinách, kdy se studenti nejprve pokouší určit 5 děl vyhovujících položené otázce a pak z nich vybírají ta dvě, která mají podle jejich názoru nejlepší potenciál pro dobrou úvahu. Vyhnou se tak nebezpečí, že začnou psát o prvním díle, které je napadne, což pochopitelně nemusí vést k nejlepším výsledkům, namísto toho, aby si vybrali dílo, které je jim nejbližší, nejlépe odpovídá otázce a podporuje argumenty, které chtějí v esejí uvést.

Trochu jiný formát mívají tzv. *krátké eseje*, které bývají v AP programu založeny buď na obrazovém anebo textovém podkladu. (Darracott, 2009, s. 203–204) Studenti na otázky odpovídají v pěti- nebo desetiminutovém časovém limitu. Jak uvádí AP Art History Teachers Guide, nejčastější chybou u esejí založených na obrazovém zadání, kterých se studenti v této části cvičení dopouštějí, bývá opět ignorování otázky nebo nepřesné pochopení zadání. Studenti se zbrkle pustí do intenzivního vypisování všeho, co o daném díle z obrázku vědí, místo toho, aby odpovídali na položenou otázku.

Studenti jsou proto během studia vedeni k tomu, aby odpovídali na tři nebo čtyři různé otázky týkající se konkrétního obrázku, které vyžadují naprosto odlišné odpovědi. Tyto aktivity jsou často vedeny skupinově a každá skupina pak celé třídy představí výsledky svého snažení. Otázky bývají jak kontextuální, týkající se kultury, patronství, historických událostí apod., tak formální, zahrnující analýzu stylu či procesu. Vyskytují se i otázky směřující k propojení obou analýz – kontextuální a formální – například otázky orientované na souvislost stylu s politickým programem apod.

Jiné krátké eseje bývají založeny na citaci z primárního zdroje nebo na uměnovědném dokumentu. *Záměrem těchto vybraných dokumentů je podnítit studenty k přemýšlení o dané otázce. Takto položené otázky mají studentům připomenout, že studium dějin umění je nejen studiem výtvarného umění a architektury, ale i zkoumáním disciplíny samotné a četných spisů a úvah o umění, které v průběhu věku vznikly.*

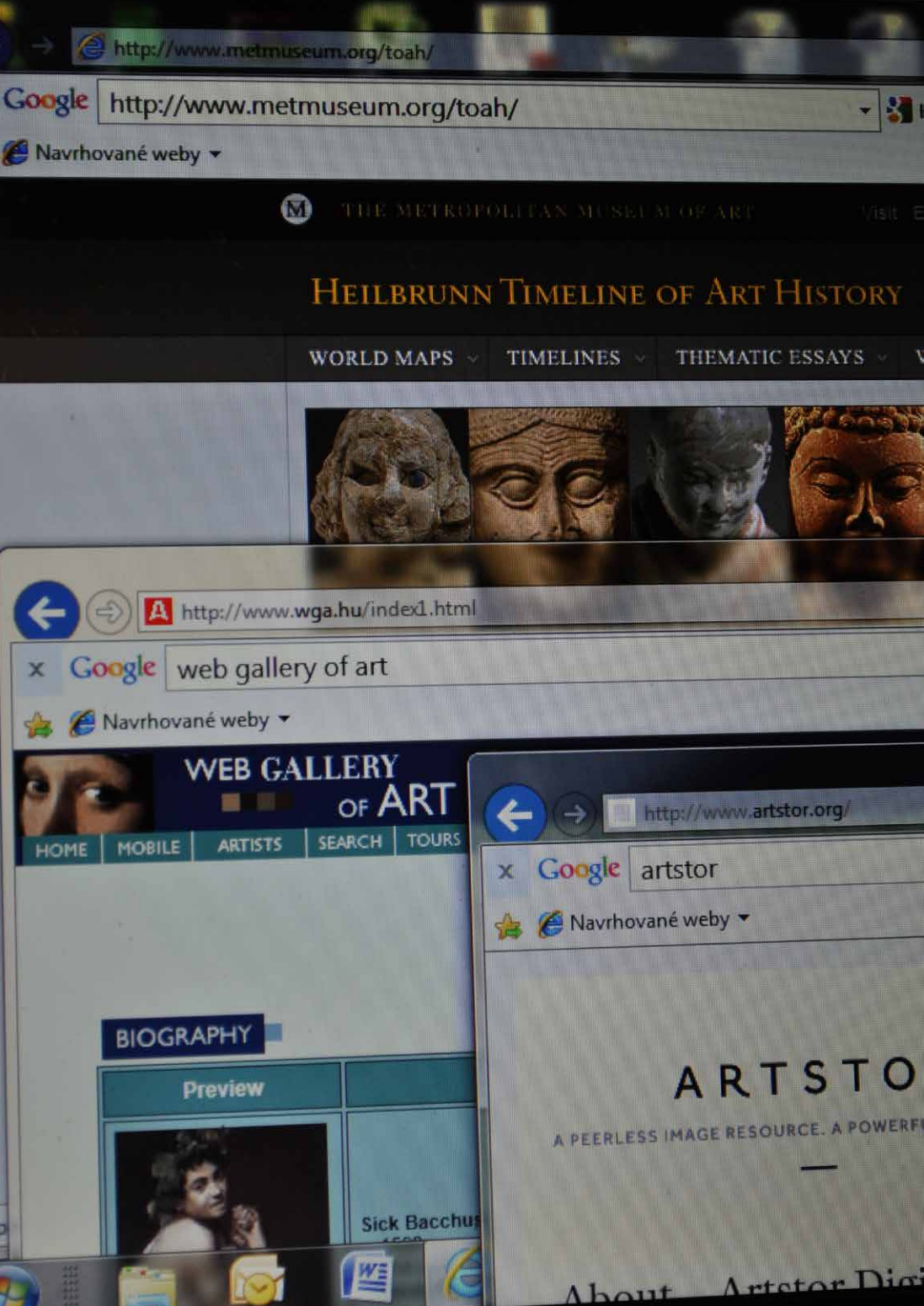
Cílem je seznámit studenty s řadou historiků a kritiků umění, jako jsou například Giorgio Vasari, Karel van Mander, Giovanni Pietro Bellori, Johann Joachim Winckelmann, John Ruskin, Charles Baudelaire a Clement Greenberg, abychom jmenovali alespoň některé. Také mnozí umělci a mecenáši napsali mnohé texty, které se objevují v učebnicích a výzkumech dějin umění. (Darracott, 2009, s. 204)

Příklad z praxe:**Ukázka testu AP programu dějiny umění z části „eseje“**

Zadání: Na zodpovězení dvou otázek v této části testu máte jednu hodinu, na jednu otázku tedy průměrně 30 minut. Přečtete si otázku pečlivě a dejte si čas k promyšlení a pečlivému přečtení zadání otázky. Vyplatí se strávit nejprve pár minut přemýšlením nad rozvržením vaší odpovědi, analyzovat každou otázku pečlivě a zvolit vhodné příklady. Pokuste se popsat a vysvětlit vámi zvolené příklady v co nejširším rozsahu.

Příklad otázky: Umělci v historii vytvářeli z různých důvodů umělecká díla zobrazující domácí prostředí (domácnosti). Vyberte a plně identifikujte dvě díla, která zobrazují domácí prostředí. Jedno dílo musí být datováno před rokem 1700 n. l., druhé po roce 1700 n. l. Popište a analyzujte námět, význam a smysl díla a uveďte, jaké prostředky umělci použili, aby dosáhli svého záměru. (30 min)

Kritické čtení a psaní pomáhá utvrzovat edukační efekt. Student si při tomto procesu tříbí, ujasňuje, rozšiřuje a upevňuje znalosti z oboru, uvědomuje si jejich uplatnění a význam pro jiné činnosti. AP program dějiny umění považujeme za příklad dobré praxe, který systematicky po dobu celého studia u studentů rozvíjí schopnosti a dovednosti čtení i písemného vyjadřování o uměleckých dílech a tyto dovednosti také ověřuje – průběžně i v závěrečném testu. V kapitole jsme také pojednali o tom, jakým způsobem zadávat zkušební úlohy, abychom mohli ověřit, zda student dosáhl schopnosti umění interpretovat, posuzovat a hodnotit. Vedle výčtu faktických informací bychom měli klást otázky ověřující dosažení vyšších stupňů poznání, tedy otázky, které po studentech vyžadují odpovědi, při kterých prokážou, že porozuměli smyslu a významu, dokážou zdůvodňovat své názory, vyvozovat z nich závěry a tyto ověřovat a nakonec i kriticky posoudit.



6. Zdroje k podpoře výuky

Nejen ve voleném výukovém přístupu nalézáme různé strategie, ale s různými strategiemi jsou připravovány i zdroje k dějinám umění. Úkolem učitele, který chce u svých studentů podporovat interpretativní a hodnotící dovednosti, je „utřídit knihovnu“ a vytipovat zdroje vhodné pro svůj záměr. V této kapitole bychom rádi představili několik zdrojů podporujících práci s primárními prameny a také internetové zdroje, které se stávají dominantními zdroji, se kterými studenti pracují.

Učíme-li se dějiny umění, jsme v mnohém ve stejné pozici jako uměleckohistoričtí badatelé na začátku svého výzkumu, jen místo primárních pramenů jsme odkázáni na ty sekundární – knihy, internet a slovo učitele, anebo si to alespoň často myslíme. Mnozí učitelé si ale uvědomují, že i ve vzdělávací oblasti nejsme odkázáni pouze na zprostředkované údaje, a chtějí spolu se svými studenty tyto údaje potvrzovat a ověřovat si jejich relevantnost u zdrojů umělecko-historického zkoumání. Využívají tyto prameny v edukační praxi. Studium původních materiálů je přitom jistě dobrodružnější než studium z výpisků a powerpointových prezentací.

Dnešní digitální doba s množstvím digitalizovaných dat nám dává do rukou mnohé nástroje pro práci s primárními prameny, o kterých se učitelům před několika lety ještě ani nesnilo. Jsou zpřístupňována literární díla, archivní plány, texty umělců (často dopisy nebo rozhovory), jejich galeristů, objednavatelů, obdivovatelů a kritiků. Umělecká díla včetně vzácných rukopisů jsou skenována v kvalitním rozlišení a zpřístupňována na internetu. Můžeme tedy učitele jen povzbudit, aby je využívali a zadávali studentům samostatná „výzkumná“ témata, ať již s využitím autentických fyzických materiálů z muzeí a archivů, návštěvy památek in situ, anebo digitalizovaných primárních pramenů. Práce s primárními

prameny je vždy zábavnější a dobrodružnější než studium umělecko-historické literatury. Edukační efekt při práci s autentickými materiály je vždy trvalejší.

Je zřejmé, že nejpoužívanějším zdrojem ke zkoumání uměleckých děl se stává internet. K mnohým tématům v internetových zdrojích zatím nenalzáme tak komplexní informace jako v tištěných publikacích, ale k dalším je tomu právě naopak. Internet má také své přednosti spočívající zejména v rychlosti vyhledání informace a v její dostupnosti v mezinárodním měřítku. V prostředí internetu je k dispozici stále více věrohodných a vědecky verifikovaných zdrojů k dějinám umění, je však mnohdy náročné se v nich vyznat a odlišit ty spolehlivé od amatérských, proto jsme z nepřehledného množství internetových zdrojů vybrali přehled několika nejsoubornějších a nejprůhlednějších. Rozdělili jsme je podle jazyka na české a anglické.

Z anglických zdrojů zejména upozorňujeme na obsáhlou databázi Christophera Whitcombea, který již od roku 1995 buduje rozsáhlou a dnes patrně vůbec nejkomplexnější databázi hodnověrných a výzkumem podložených informací z dějin umění zpřístupňovaných na internetu. Z novějších počínů upozorňujeme na aktivitu serveru Artstor, který vznikl za účelem zpřístupňování legálních obrazových zdrojů pro akademické a školské potřeby obecně a který spustil v souvislosti s již zmiňovaným AP programem dějiny umění stránky na podporu edukace dějin umění, nazvanou Selected monuments, tedy Vybrané památky. Cílem projektu je připravit obrazové sety a doprovodné eseje zahrnující v konečné fázi 250 klíčových uměleckých děl a příkladů architektury doporučených kurikulem AP programu dějiny umění. Spolu s digitální knihovnou obsahující 1,6 milionu obrázků projekt podporuje výuku přímo ve třídě a pomáhá studentům při přípravě na zkoušku AP. Vybrané památky projektu a významná témata z historie jsou zde představovány v souvislosti s jednotlivci i společenskými tématy, otázkami vědomí a svědomí, přírodního světa a světa umění. Obrazové sety zahrnují související díla a ukázky umělecké činnosti, vlivů i souvisejících příkladů z jiných kultur. Databáze je však bohužel přístupná pouze platícím členským institucím Artstoru. Naštěstí jiná databáze – Heilbrunn Timeline of Art History, vyvíjená newyorským Metropolitan Museum of Art, je přístupná zcela zdarma. Časová osa dějin umění zpřístupňuje sbírky Me-

tropolitního muzea a umožňuje zkoumat dějiny umění z hlediska chronologického, geografického nebo tematického. Celý projekt je určen jak studentům, tak i akademickým pracovníkům oboru dějin umění. Vytváří ji odborníci z metropolitního muzea – převážně kurátoři, ale také konzervátoři, vědecktí pracovníci a pedagogové. Obsahuje 300 časových úseků, 930 esejů a s nimi souvisejících 7000 objektů, zahrnuje i rozsáhlý index. Učitelům je určena zejména její část „tematické eseje“ (thematic essays).

Z českých zdrojů vynikají zejména stránky nevýdělečné virtuální galerie Art Museum (artmuseum.cz), jež prezentuje reprodukce děl volně přístupných na internetu a spadajících do veřejné správy, jež se týkají autorů, kteří jsou po smrti více než sedmdesát let. Obsahuje texty o umělcích a uměleckých směrech a databázi významných muzeí a galerií po celém světě a odkazy na jejich domovské stránky. Dále jistě stojí za pozornost databáze digitalizovaných historických dokumentů a jejich bibliografických záznamů Manuscriptorium, která je virtuálním badatelským prostředím pro oblast historických knižních fondů, tedy i středověkých iluminovaných rukopisů, jako je Vyšehradský kodex apod. Národní památkový ústav také zpřístupňuje pro veřejnost výběrovou bibliografii článků památkové péče. Pro výuku dějin umění, zejména zaměřenou na regionální otázky, jsou zde podnětné materiály z regionální produkce, vlastivědných sborníků, bulletinů, sborníků z konferencí atd. Bibliografie je doplněna přehledem monografií a recenzemi. Obsahuje jednak rejstřík autorský a rejstřík zdrojů, jednak rejstřík míst i jmen. V poslední době upoutala pozornost nová, původem česká on-line databáze výtvarného umění a kultury poválečné střední Evropy – Central European Art Database (CEAD), jejímž hlavním přínosem je zacílení na vztahy a kontakty mezi umělci poválečné střední Evropy, tedy států Česka, Slovenska (dříve Československa), Maďarska a Polska. Databáze vzniká z iniciativy Muzea umění Olomouc.

Stránky jako Artcyclopaedia nebo Artlist jsou zde uvedeny pro úplnost. Artcyclopaedia funguje na způsob vyhledávače, který vyhledá jméno umělce na serverech světových muzeí a galerií a v dalších on-line zdrojích, naproti tomu Artlist je výběrová databáze současných českých výtvarných umělců.

Přehled zahraničních internetových zdrojů k dějinám umění v anglickém jazyce

L. C. E. Witcombe Art History Resources:

<http://arthistoryresources.net/ARTHLinks.html>

Web Gallery of Art:

<http://www.wga.hu/index1.html>

Virtual Collection of Asian Masterpieces:

<http://masterpieces.asemus.museum/index.nhn>

Artcyclopedia:

<http://www.artcyclopedia.com/>

The Metropolitan Museum of Art:

<http://www.metmuseum.org/>

Heilbrunn Timeline of Art History:

<http://www.metmuseum.org/toah/>

Artstore – Selected Monuments:

<http://www.artstor.org/what-is-artstor/w-html/selected-monuments.shtml>

Přehled internetových zdrojů k dějinám umění v českém jazyce

Artmuseum:

<http://www.artmuseum.cz>

Google Art Project:

<http://www.google.com/culturalinstitute/project/art-project?hl=cs>

Manuscriptorium:

<http://www.manuscriptorium.com/index.php?q=cs>

Artlist:

<http://artlist.cz/>

CEAD:

<http://ceadata.eu>

Bibliografie památkové péče:

<http://monumnet.npu.cz/knihovna/hledani.php>

Na závěr shrňme, že výhodou oboru dějiny umění je množství dostupné literatury o umění a obrazového materiálu dnes již snadno přístupného prostřednictvím internetu. To urychluje učitelů práci a umožňuje celkem snadnou přípravu množství výukových hodin naplněných uměleckohistorickými fakty. V závislosti na probíraném tématu a zvolené výukové strategii vybíráme publikace a on-line zdroje, se kterými pracujeme a ze kterých čerpáme informace a případně z nich studentům zadáváme úkoly k vypracování.

Závěrem

Výchova uměním nabízí téměř nekonečnou škálu možností pro poznávání lidské existence a zážitky a podněty, které získáváme při hloubkové práci s uměleckými díly, mohou být pro žáky a studenty silným impulzem pro zkoumání a objevování své vlastní identity nebo osobních preferencí. Umění dnes může do výuky vstupovat mnohými způsoby, a to zejména v roli stimulů ke kreativnímu, aktivnímu a samostatnému tvůrčímu počínání nejčastěji v podobě textů nebo obrazových reprezentací, nebo v roli iniciátora kritického uvažování vedoucího k novému směřování nebo revizi dalšího konání. Využíváme zážitku z hloubkového setkání s uměleckým dílem, komparace světa dnešního a světa dřívějšího (světa poznávaného prostřednictvím uměleckých děl), vytváříme nové kontexty a spojení, sledujeme souvislosti, vývojové posuny uvnitř druhů a žánrů i napříč historií. Hledáme i utváříme další významy historických děl v různých souvislostech. Díla se stávají symbolická, asociovaná s různými myšlenkovými směry, doktrínami, hnutími, dochází k jejich rekontextualizaci.

Publikace pojednává o způsobech hledání inspirace v umění současnosti i minulosti a shrnuje několik způsobů, kterými vedeme žáky a studenty k reflektivnímu uvažování o umění a uměleckých dílech. Představili jsme zde několik cest, kterými u studentů rozvíjíme percepční, verbální i hodnotící schopnosti a dovednosti a předvedli jsme zde způsoby, které skrze výchovu uměním vedou studenty ke kritickému myšlení, rozvoji vizuální gramotnosti a hlubšímu a vícevrstevnému porozumění umění. Chceme učit studenty nejen to, co historikové umění o dílech zjistili, ale zejména, jak k těmto poznatkům dospěli a podporovat je ve využívání různých způsobů hledání a v utváření kontextuálních poznatků. Vzhledem k tomu, že se při výchově uměním, o kterou nám zde šlo především, nezabýváme pouze jednotlivými uměleckými díly, ale celým kulturně-historickým kontextem, je v knize zařazeno i několik kapitol týkajících se různých strategií k organizaci učiva. Publikace

obsahuje jednak teoretické stati, které se staly východiskem k dále předkládaným přístupům k interpretaci v edukační praxi a dále modelové studie a popisy jednotlivých příkladů z praxe. Velký prostor je v knize věnován tématu interpretace uměleckého díla v kontextu výchovy uměním. Je zde pojednáno o rozdílném pojetí interpretace v kontextu historie umění jako vědy a v kontextu, v jakém dílo interpretují žáci a studenti výtvarných oborů. Na konci publikace jsou zařazeny kapitoly rozšiřující problematiku interpretace uměleckého díla o další přístupy k výuce založené na zdůraznění participace učících se na celém učebním procesu, dále způsoby ověřování schopnosti umění interpretovat, posuzovat a hodnotit a závěrem pak několik praktických doporučení pro práci s dostupnými zdroji k výuce.

Veronika Jurečková

Seznam vyobrazení

Obr. na obálce: Tvůrčí interpretace uměleckého díla studentky katedry výtvarné výchovy PdF UP Gabriely Šubové, Do hlubin času, 2015, foto archiv autorky.

Obr. 1 na s. 8. Převzato z Pixabay v rámci licence Creative Commons Deed CC0, foto RyanMcGuire.

Obr. 2 na s. 20. Parafráze v olomoucké galerii U Mloka k dílu Sv. Máří Magdaléna od Caravaggia, foto archiv autorky.

Obr. 3 Dějiny umění z pohledu historika umění, kresba © Jiří K. Jurečka.

Obr. 4 Dějiny umění z pohledu učitele výtvarné výchovy, kresba © Jiří K. Jurečka.

Obr. 5 Osobní rámec interpretace je v čase proměňován, kresba © Jiří K. Jurečka.

Obr. 6 Franz Marc, Tygr, 1912. Převzato z MYERS, Bernard S. 1957. *Die Malerei des Expressionismus*. Köln: Verlag H. DuMont Schauberg, s. 106.

Obr. 7 Edvard Munch, Tanec života, 1899–1900, převzato z PIJOAN, José, 1983. *Dějiny umění 9*. Praha: Odeon, s. 251.

Obr. 8 Václav Špála. Krajina u Červené nad Vltavou, 1927. © Muzeum umění Olomouc, foto Lumír Čuřík.

Obr. 9 Marta Válečková, Fenomén Trabant, z kolekce sedmi plakátů, diplomová práce, KVV PdF UP v Olomouci, 2003.

Obr. 10 Franz Marc, Abstraktní bojující formy, 1914. Převzato z COPPLESTONE, Trevin. 1965. *Moderní umění*. Praha: Státní nakladatelství krásné literatury a umění, s. 28.

Obr. 11 na s. 70. Interpretace metodou „sgrafiti“ v Museum Ludwig v Kolíně nad Rýnem, foto archiv autorky.

Obr. 12 na s. 82. Studenti katedry výtvarné výchovy PdF UP, foto © Juraj Sosna.

Obr. 13 Žebřík stupňů participace, kresba © Jiří K. Jurečka.

Obr. 14 Parafráze k dílům Caravaggiovým z olomoucké galerie U Mloka, foto archiv autorky.

Obr. 15 Parafráze k dílům Caravaggiovým z olomoucké galerie U Mloka, foto archiv autorky.

Obr. 16 Jan van Eyck, Madona kancléře Rolina, kol. 1435, převzato z TOMAN, Rolf. 2005. *Gotika: architektura – sochařství – malířství*. 2. opr. vyd. Praha: Slovart, s. 420.

Obr. 17 Vjezd kardinála Troyera do Olomouce, z dílenského okruhu malíře Františka Vavřince Korompaye, 1747, detail, © Muzeum umění Olomouc, foto Markéta Ondrušková.

Obr. 18 na s. 102. Studenti katedry výtvarné výchovy v Arcidiecézním muzeu Olomouc, foto © Juraj Sosna.

Obr. 19 Giotto di Bondone, Oplakávání z kaple Scrovegniů v Padově, 1305, převzato z: *The Art Book*. 1994. Phaidon, s. 186.

Obr. 20 na s. 116. Internetové zdroje k výuce, foto Veronika Jurečková.

Obr. 21 na s. 133, foto archiv autorky.

Bibliografie

- ADDIS, Stephen a Mary ERICKSON. 1993. *Art History and Education*. University of Illinois Press. ISBN 978-0-252-06273-5.
- ASHBERY, John. 1989. *Autoportrét ve vypouklém zrcadle*. Praha: Odeon. ISBN 80-207-0009-9.
- ANDERSON, Tom a Melody K. MILBRANDT. 2000. *Art for life: authentic instruction in art*. McGraw-Hill. ISBN 978-00-725-08-64-2.
- ARNSTEIN, Sherry R. 1969. A Ladder of Citizen Participation. In: *Journal of the American Institute of Planners* 35(4), pp. 216–224. ISSN 0002-8991.
- Artslexikon © 2012–2015. Ikonologie [online]. [cit. 2014-010-06]. Dostupné z: <http://artslexikon.cz/index.php/Ikonologie>.
- BARRETT, Terry. 2000. About Art Interpretation for Art Education. In: *Studies in Art Education*. [online]. Vol. 42, No. 1 (Autumn, 2000), pp. 5–19. Dostupné z: <http://www.jstor.org/stable/1320749>.
- BATES, Jane K. 2000. *Becoming an Art Teacher*. Cengage Learning. ISBN 13: 978-0534522391.
- BELTING, Hans. 1995. *Das Ende der Kunstgeschichte?: eine Revision nach zehn Jahren*. München: C. H. Beck. ISBN 9783406385438.
- Best Practices in Museum Exhibition Writing. 2013. In: *Museum-Ed* [online]. [cit. 2014-07-27]. Dostupné z: <http://www.museum-ed.org/category/interpretation/>
- BLAŽKOVÁ, J., B. HUŇKA a K. BOHÁČEK. 1991. *Diversita kulturních minorit: kulturní specifika a prostorová dislokace*. In: Aktuální problémy metakomunikace: kolokvium k Teigeho Pokusu o novou teorii konsonance a disonance. Černošice: Jírotka-Bek. s. 75–89. ISBN 978-80-1111-014-9.

- DANIEL, Ladislav (ed.). 2008a. *Umění: prostor pro život a hru. Texty: hudba, divadlo, architektura, umění*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80244/9963.
- DANIEL, Ladislav. 2008b. *Umění vidět umění. Úvod do interpretace obrazu*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 8024420007.
- DARRACOTT, Douglas. 2009. *AP Art History Teacher's Guide*. The College Board. Plano West Senior High School, Plano, Texas.
- FELDMAN, Edmund Burke. 1996. *Philosophy of art education*. Upper Saddle River, N. J.: Prentice-Hall. ISBN 0132308304.
- FILIPOVÁ, Marta a Matthew RAMPLEY, (eds.). 2007. *Možnosti vizuálních studií. Obrazy – texty – interpretace*. Brno: Společnost pro odbornou literaturu – Barrister & Principal: Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, seminář dějin umění. ISBN 978-80-87029-26-8.
- FIŠER, Zbyněk. 2001. *Tvůrčí psaní: malá učebnice technik tvůrčího psaní*. Brno: Paido. ISBN 8085931990.
- FREEDMAN, Kerry. 2003. *Teaching visual culture*. New York: Teachers College Press. ISBN 0-8077-4371-2.
- FREEDMAN, Kerry a Patricia STUHR. 2004. Curriculum change for the 21st century: Visual culture in art education. In: EISNER, Eliot W. a Michael D. DAY. *Handbook of research and policy in art education*, s. 815–828. ISBN 0805849726.
- GARBER, Elizabeth. 1996. Art criticism from a feminist point of view: an approach for teachers, s. 21–38. In: COLLINS, Georgia a Renee K. SANDELL, (eds.). *Gender issues in art education: content, contexts, and strategies*. National Art Education Association. ISBN 0937652857.
- GOODING-BROWN, Jane. 2000. Conversations About Art: A Disruptive Model of Interpretation. In: *Studies in Art Education*, 42, č. 1. ISSN 2325-8039.
- HART, Roger A. 1992. *Children's participation: from tokenism to citizenship*. Florence, Italy, UNICEF International Child Development Centre.

- HADJINICOLAOU, Nicos. 1978. *Art History and Class Struggle*. London: Pluto Press.
- HRBEK, David. 2007. Prvky Dramatické výchovy v kontextu muzejní pedagogiky. In: *Škola muzejní pedagogiky* 6, Olomouc. ISBN 978-80-244-1871-1.
- HUANG, Shaofu. 2012. Authentic pedagogy and participatory learning – a research in progress In: Slideshare © 2013 SlideShare Inc. [online]. [cit. 2013-010-02]. Dostupné z: http://www.slideshare.net/shaofuhuang/authentic-pedagogy-and-participatory-learning-a-research-in-progress?utm_source=slideshow03&utm_medium=ssemail&utm_campaign=share_slideshow
- JANÍK, Tomáš, KNECHT, Petr, NAJVAR, Petr, PÍŠOVÁ, Michaela a SLAVÍK, Jan, 2011a. Kurikulární reforma na gymnáziích: výzkumná zjištění a doporučení. In: *Pedagogická orientace*, 2011b. roč. 21, č. 4, s. 375–415.
- JANÍK, Tomáš, J. SLAVÍK, P. NAJVAR, L. HAJDUŠOVÁ, A. HESOVÁ, J. LUKAVSKÝ, E. MINAŘÍKOVÁ, M. PÍŠOVÁ a Z. ŠVECOVÁ. 2011a. *Kurikulární reforma na gymnáziích: od virtuálních hospitací k videostudiím*. Praha: VÚP.
- JANÍK, Tomáš a kol. 2013. *Kvalita (ve) vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 434 s. Syntézy výzkumu vzdělávání, sv. 1. ISBN 9788021063495.
- KALHOUS, Zdeněk a OBST, Otto. 2002. *Školní didaktika*. Praha: Portál. ISBN. 80-7178-253-X.
- KAPLÁNEK, Michal a Martina KOČEROVÁ. 2011. Participace – nejlepší způsob výchovy k demokracii, In: *E-pedagogium 1/2011*. [online]. [cit. 2013-18-09]. ISSN 1213-7499. Dostupné z: http://www.pdf.upol.cz/fileadmin/user_upload/PdF/e-pedagogium/2011/e-pedagogium_1-2011.pdf
- KASÍKOVÁ, Hana. 2005. *Učíme (se) spolupráci spoluprací*. Kladno: AISIS, o. s., ISBN 80-239-4668-4.

- KEATS John. 1977. *Obrys Krásky*. Výbor uspořádala, přeložila a poznámkami opatřila Hana Žantovská. Praha: Mladá fronta. ISBN 23-064-77.
- KESNER, Ladislav. 2005. *Vizuální teorie. Současné anglo-americké myšlení o výtvarných dílech*. Praha: H+H, 376 s. ISBN 80-7319-054-0.
- KOVALIKOVÁ, Susan. 1995. *Integrovaná tematická výuka*. Kroměříž: Spirála. ISBN 80-901873-1-5.
- KROUPA, Jiří. 2010. Dějepis umění v obecné teorii sociálních systémů. In: *Opuscula Historiae Artium* /59. s. 103–108. ISSN 1211-7390.
- LIETZ, Petra. 2008. Questionnaire Design in Attitude and Opinion Research: Current State of an Art. In: *Priorisierung in der Medizin*. Jacobs-University Bremen gGmbH. ISSN 1866-0290.
- LUCIE-SMITH, Edward. 1996. *Artoday: Současné světové umění*. 1. české vydání. Praha: Slovart. ISBN 80-858-7197-1.
- MALIVA, Josef a kol. 1987. *Přehled československých dějin umění: Určeno pro posl. IS, DS a doplňkového studia oboru VV a ZŠ*. 2., přeprac. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého.
- MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ. 1995. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 9788021010703.
- MŠMT. 1999. *Učební dokumenty pro gymnázia. Učební plány, učební osnovy (denní studium, studium při zaměstnání). Osmiletý studijní cyklus, Čtyřletý studijní cyklus*. [online]. Praha Fortuna. ISBN 80-7168-659-X. [cit. 2015-02-27]. Dostupné z: <http://www.hluchak.cz/ssp/prilohy/osnovy/vv.pdf>
- MUNSTERBERG, Marjorie. 2009. *Writing about art*. New York. ISBN 978-1441486240.
- Museumsdienst Köln. Nedatováno. *Zeitgenössische Kunst verstehen*. Museumseenkoeln.de [online]. [cit. 2013-01-31]. Dostupné z: <http://www.museumseenkoeln.de/museumsdienst/download/Museum%20Ludwig%20-%20Fragenkatalog.pdf>
- NEWMANN, F. M., W. G. SECADA, a G. G. WEHLAGE. 1995. *A Guide to Authentic Instruction and Assessment: Vision, Standards and Scoring*. Madison, WI: Wisconsin Center for Education Research.

- OPPENHEIM, A. N. 1966. *Questionnaire design and attitude measurement*. London: Heinemann.
- PARKAN, František a kol. *Výchova ke vztahu ke kulturně historickému dědictví*. Praha 2008. ISBN 978-80-7290-287-3.
- PASCH, Marvin a kol. 1998. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-127-4.
- PRATER, Michael. 2002. Art criticism: Modyfying the formalist approach. In: *Art Education*, 55, č. 5. ISSN 0004-3125.
- PRELOVSKÁ, Daniela. 2003. Študenti muzeologie s dětmi a pre deti (ne-tradičná výstava). In: WIEDERMANN, Egon (ed.). *Studia Historica Nitrensia 11*. Nitra. ISBN 80-8050-702-3.
- PREZIOSI, Donald. 2009. *The art of art history: A critical anthology*. New York: Oxford University Press. ISBN 9780199229840.
- Rámcový vzdělávací program pro gymnázia. 2007. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze. ISBN 978-80-87000-11-3.
- ROSA, Lisa. 2012. *Die Zukunft des Lehrers*. [online]. [cit. 2012-11-20]. Dostupné z: <http://prezi.com/pvosf0592kdl/die-zukunft-des-lernens/>
- ROSENBERG, John D. (ed.). 1964. *The Genius of John Ruskin: Selections from His Writings*. University of Virginia Press. 566 s.
- SAUER, Martina. 2006. [Conference Report of:] Movens Bild (eikones Basel, October 26 – 28, 2006). In: *H-ArtHist*, Nov 14. [online]. [cit. 2014-08-08]. Dostupné z: <http://arthist.net/reviews/392>
- SETTELE, Bernadett. 2013. Kongressbericht: Form gleich Inhalt? © 2010 – 2013 Bundeskongress der Kunstpädagogik 2010-12 [online]. [cit. 2013-18-09]. Dostupné z: <http://www.buko12.de/2013/03/27/kongressbericht-form-gleich-inhalt/#more-2436>
- SHIN, Sheyung-Ryul. 2002. *The Effects of a Metacognitive Art Criticism Teaching Strategy that Incorporates Computer Technology on Critical Thinking Skill and Art Critiquing Ability*. Disertační práce. The Florida State University. Dostupné z: ProQuest Dissertations & Theses Full Text. ISBN 9780493918044; 0493918043.

- SLAVÍK, Jan. 1997. *Od výrazu k dialogu ve výchově*. Artefletika. Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-437-3.
- SMITH, Peter J. 2003. Visual Culture Studies versus Art Education. In: *Arts Education Policy Review*, 104, č. 4, s. 264–285. ISSN 1063-2913.
- SMITH, Ralph A. 2002. The New Pluralism and the Discipline Based Art Education. In: *Arts Education Policy Review*. 104, č. 1, s. 11–17.
- ŠAMŠULA, Pavel. 1996. *Obrazárna v hlavě*. 1. vyd. Praha: Práce. Učebnice pro základní školy. ISBN 80-208-0380-7.
- ŠAMŠULA, Pavel. 2009. *Požadavky k závěrečné zkoušce z učitelství odborných předmětů – dějiny umění*. [online]. UKPedf © 2010. [cit. 2014-08-08]. Dostupné z: http://tarantula.ruk.cuni.cz/UPRPS-48-version1-Didaktika_Dejin_umeni.doc
- ŠKALOUDOVÁ, Barbora a Jan SLAVÍK. 2008. Co dělám, když interpretuji. *Muzejní pedagogika dnes: sborník příspěvků z mezinárodní konference pořádané katedrou výtvarné výchovy PdF UP v Olomouci* 6. 5. 2008. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, ISBN 978-80-244-1993-0.
- ŠKALOUDOVÁ, Barbora a Lucie VOBŮŘILOVÁ. 2011. Současní umělci a jejich potenciál pro rozvoj kreativity a informační gramotnosti mladých lidí. In: PŘIKRYLOVÁ, K. (ed.). 2011. *Odvaha tvořit a stereotyp: Odborná kritická reflexe příprav na hodiny výtvarné výchovy*. Hradec Králové: Gaudeamus, nakladatelství Univerzity Hradec Králové. [online]. [cit. 2012-08-28]. Dostupné z: Národní vzdělávací ústav ©. Metodický portál RVP. <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/13875/soucasni-umelci-a-jejich-potencial-pro-rozvoj-kreativity-a-informacni-gramotnosti-mladych-lidi.html/>
- ŠOBÁŇOVÁ, Petra. 2012. *Muzejní edukace*. Olomouc. Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-224-3003-4.
- ŠOBÁŇOVÁ, Petra. 2015a. Příspěvek k teoretické analýze referenčního rámce výtvarné a galerijní pedagogiky. *Kultura, umění a výchova*, 3(1) [cit. 2015-03-26]. ISSN 2336-1824. Dostupné z: http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=8&clanek=91.

ŠOBÁŇOVÁ, Petra. 2015b. The Application of the Principles of Creativity to Interpretation of Artworks. In: JUREČKOVÁ, Veronika et al. *Creative Expressive Inspirational Art Education*. Nakladatelství Franze Kafky. s. 39 - 55. ISBN 9978-80-86911-46-5.

TOMAN, Rolf. 2005. *Gotika: architektura – sochařství – malířství*. 2. opr. vyd. Praha: Slovart. ISBN 80-720-9668-0.

VACINA, Ladislav. 1988. *Jeden i druhý: Vzpomínky na bratry Čapky*. Hradec Králové. ISBN neuvedeno.

VANČÁT, Jaroslav. 2000. *Tvorba vizuálního zobrazení: gnozeologický a komunikační aspekt výtvarného umění ve výtvarné výchově*. Vyd. 1. Praha: Karolinum. ISBN 80-718-4975-8.

WETTERLUND, Kris. 2013. If You Can't See It Don't Say It. A New Approach To Interpretive Writing In: *Museum-Ed* [online]. [cit. 2014-07-27]. Dostupné z: <http://www.museum-ed.org/wp-content/uploads/2013/09/If-You-Cant-See-It.pdf>

ZÁLEŠÁK, Jan. 2007. *Rámce interpretace (K interpretaci obrazů v odborných diskurzech a ve výtvarné výchově)*. Brno. Disertační práce. Masarykova Univerzita Brno. Pedagogická fakulta © 2007. [online]. [cit. 2014-08-08]. Dostupné z: http://is.muni.cz/th/124145/pedf_d/

Autorka

Mgr. Veronika Jurečková
(roz. Mališová)

* 1978

e-mail: veronika.mali@volny.cz

<http://www.educart.cz/>



Po gymnáziu Jana Nerudy v Praze vystudovala dějiny umění na Filozofické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci. Při olomouckém P-centru byla pět let kurátorkou galerie U Mloka, kde připravila několik desítek výstav českých i zahraničních umělců a k nim výstavní katalogy a pořádala vzdělávací programy pro školy. Poté pracovala v Muzeu umění Olomouc jako asistentka zástupce ředitele.

Na katedře výtvarné výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Palackého působí jako manažerka (řešitelka) a lektorka vzdělávacích projektů. Ve své odborné práci se podrobněji věnuje problematice vzdělávacího obsahu edukace dějin umění a jeho metodického uchopení a managementu kulturních a vzdělávacích projektů. Je členkou redakční rady odborného recenzovaného časopisu *Kultura, umění a výchova*. Je členkou výboru (dříve správní rady) neziskové organizace P-centrum, spolek v Olomouci.

Summary:

The Teaching of Art History and the Development of Students' Perceptual, Verbal and Evaluative Skills

The aim of this book is to trigger such a way of thinking about art history teaching and such a methodological approach which lead to reflective thinking about art and artworks and which develop students' perceptual, verbal and evaluative skills. Our objective is to draw attention to such teaching practice that heads towards understanding and appreciation of visual and other qualities of artworks without undermining the factual-information-based thinking about art of the past.

The abundance of literature on art history and art in general allows for rather easy preparation of desired number of lessons filled with facts. The book opens up new topics which make us think about the way we work with data, the way we present them, the way we structure our art history lessons, the way we organise findings. It makes us think about the type of methodological approach and techniques we use and also about all the things we include in the educational content. The process of interpreting visual expressions results primarily in the verbalisation of contents and verbal or written interpretation. Therefore the book aims to offer various interpretative approaches the application of which helps students develop not only their verbal but also their written abilities to talk about artworks.

Other research topics include the issue of the relationship between a learner and their needs of real life, and between participative approaches and teaching practice. The ability to engage with interpretation and evaluation of art correlates with the skills of writing and reading about art which is also reflected on the pages of the book.

Even though these chapters correlate with higher level of education – also basic school teachers can find information suitable for the teaching of their students. We anticipate an inspiration which could be transformed and applied to lower levels of education.

Theoretical passages of the book are accompanied by examples from practice and recommendations for good practice which both illustrate and complete the given topics.

Publikace z produkce UP je možno zakoupit prostřednictvím e-shopu na adrese www.e-shop.upol.cz.

Mgr. Veronika Jurečková

Výuka dějin umění

a rozvoj percepčních, verbálních a hodnotících dovedností studentů

Výkonná redaktorka Mgr. Emilie Petříková

Odpovědná redaktorka Mgr. Jana Kreiselová

Překlady do a z angličtiny, není-li uvedeno jinak, Jana Jiroutová, M.Phil.

Technická redakce Jiří K. Jurečka

Návrh obálky akad. soch. Tomáš Chory, ArtD.

Vydala a vytiskla Univerzita Palackého v Olomouci

Křížkovského 8, 771 47 Olomouc

www.upol.cz/vup

vup@upol.cz

1. vydání

Olomouc 2015

Edice – Monografie

ISBN 978-80-244-4637-0

č. z. 2015/0177

Neprodejná publikace

Tato publikace neprošla redakční jazykovou úpravou.